Anna La Prova

La práctica del aprendizaje cooperativo

Propuestas operativas para el grupo-clase



narcea

La práctica del Aprendizaje Cooperativo

La práctica del Aprendizaje Cooperativo

PROPUESTAS OPERATIVAS PARA EL GRUPO-CLASE

Anna La Prova

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

1. ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo?

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es un método de enseñanza/aprendizaje desarrollado inicialmente en los años setenta del siglo pasado (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990; Kagan, 1994; Comoglio, 1996a). A partir de entonces han evolucionado sucesivamente varias formas para su puesta en práctica, por lo que en la literatura académica existen diversas definiciones que se centran en una u otra característica del método.

En resumen, se puede definir el AC como un método de enseñanza/ aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales. La premisa de fondo es que el grupo es un universo de recursos, no sólo de conocimientos sino también de competencias, por lo que la enseñanza/aprendizaje es un proceso no de "transmisión" del profesor a los alumnos, sino de participación e intercambio entre todas las personas implicadas. Como subraya Gentile (2004), los alumnos se convierten en protagonistas activos de su propio aprendizaje, ya que están implicados en actividades que les "hacen encajar" en un juego de interdependencia que no les permite sustraerse al trabajo común.

En la base del AC se hallan varias teorizaciones sobre la interdependencia social, cuya forma influye tanto en el modo en que los miembros de un grupo interaccionan entre sí, como en los resultados que el grupo obtiene (Deutsch, 1968) a largo plazo. De hecho, el AC nace, como ya se ha señalado, en los años setenta del siglo pasado, cuando en EE.UU. surgió la necesidad, en la escuela, de responder a una pregunta de socialización y de educación para la convivencia civilizada. Sabemos que el grupo-clase es un contexto social a todos los efectos y como tal es modelo de relaciones que después se vuelven a proponer en otros contextos sociales. Es decir, que en el seno del grupo-clase se experimentan normas comportamentales que inevitablemente se interiorizan (piénsese en cuánto tiempo, en el propio itinerario evolutivo, se transcurre en la escuela, y en lo influyentes que son las relaciones con los compañeros).

Desde hace años, la escuela representa un agente no sólo informativo sino también, y sobre todo, formativo y educativo. Las reformas educativas del currículo han subrayado la necesidad de favorecer el crecimiento integral de la persona, evidenciando cómo la adquisición de la identidad y de las competencias necesarias para la convivencia civilizada son objetivos fundamentales que hay que perseguir.

A la luz de estas orientaciones y principios educativos generales, la pregunta que sigue abierta para muchos profesores es cómo llevarlos a cabo en la práctica didáctica, es decir, con qué metodologías responder a la demanda de una educación integral que resuma aspectos individuales, sociales, culturales, etc. Como veremos, el AC brinda una

respuesta apropiada porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos simultáneamente, ya que trata de promover tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la prosocialidad.

Las principales modalidades de aplicación del AC

Llevar a cabo el aprendizaje cooperativo para incluir a los alumnos no es algo que se pueda improvisar. El riesgo de incurrir en grupos tradicionales es real, por lo que es necesario tener presentes algunas reglas específicas y fundamentales, a las cuales los diversos autores atribuyen una importancia relativa diferente.

Existen modalidades diversas de llevar a cabo, en la práctica, el AC, que se distinguen en relación a las normas o principios a los que dan prioridad. Entre estas recordaremos el *Structural Approach*, el *Learning Together*, el *Group Investigation*, el *Complex Instruction* y el *Student Team Learning*. A continuación se describen brevemente sus características (Comoglio, 1996a).

- *Structural Approach*. Ideado por Spencer Kagan (1994), se centra principalmente en el desarrollo de estructuras de trabajo que -independientemente del tipo de contenido- aseguren una interdependencia positiva real y la máxima implicación, activa y responsable, de los alumnos. Es por tanto una estructura que contempla la organización social de la clase.
- *Learning Together*. Esta modalidad, propuesta por D. W Johnson y R.T. Johnson (1989), es la más difundida y aquella sobre la que se han realizado el mayor número de estudios experimentales. Está fundamentada en cinco principios clave: interdependencia positiva, responsabilidad individual y de grupo, interacción auténtica cara a cara, habilidades sociales y evaluación individual y de grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1996).
- *Group Investigation*. Conocido sobre todo a partir del trabajo de Sharan y Sharan (1998), es una modalidad de AC que otorga gran relevancia al elemento del “deseo de conocer” como estímulo del aprendizaje. En este sentido la principal tarea del profesor es suscitar interés en relación al tema que será objeto de estudio y de investigación en grupo; contempla desarrollar sobre todo las habilidades metacognitivas y los procesos de autorregulación del alumno respecto tanto a las estrategias de aprendizaje como a las modalidades relacionales.
- *Complex Instruction*. Esta modalidad (Cohen, 1999) se caracteriza por la atención que dirige al estatus del alumno dentro del grupoclase, con el objetivo de evitar que los más hábiles monopolicen la actividad y que aquellos con dificultades permanezcan pasivos, por lo que los primeros siguen mejorando y los segundos empeoran. El profesor debe por tanto identificar y proponer tareas complejas, cuyo desarrollo implique habilidades diferentes, de modo que cada componente del grupo pueda contribuir, con la conciencia de la necesidad de la aportación de todos.

– *Student Team Learning*. Modalidad ideada por Slavin (1990) que atribuye gran relevancia a la motivación extrínseca, por lo que implica la utilización sistemática de gratificaciones y de la comparación entre grupos.

En este libro nos detendremos principalmente en el *Learning Together* propuesto por Johnson, Johnson y colaboradores (1989; 1996), ya que dicha modalidad ha resultado ser la más aplicada por los profesores. Esta prevé actividades tanto en pareja como en grupos más numerosos (4-5 alumnos) y se funda sobre cinco principios generales que describimos brevemente a continuación. Estos principios son: la *interdependencia positiva*, la *responsabilidad individual y de grupo*, la *interacción auténtica cara a cara*, las *habilidades sociales* y la *evaluación individual y de grupo*.

La interdependencia positiva

Hay interdependencia positiva entre los miembros de un grupo cuando cada uno de ellos percibe que su relación con los demás es del tipo "todos para uno, uno para todos". En otras palabras, cada uno de sus componentes tiene la conciencia de que la forma de operar de cada uno puede beneficiar o por el contrario perjudicar al grupo entero, por eso lo propio condiciona lo de los demás y viceversa. Por ejemplo, el profesor, tras un trabajo de grupo, plantea una pregunta al azar y asigna un punto al grupo por la respuesta individual. De este modo, es muy probable que, durante el estudio o el desarrollo de una tarea, cada componente del grupo se empeñe en asegurarse de que todos los demás sepan responder a esa eventual pregunta, para asegurar que la nota común sea buena. «La interdependencia positiva debe considerarse que se ha alcanzado cuando los miembros del grupo comprenden que la relación de colaboración que les une es tal que no puede existir éxito individual sin éxito colectivo. El fracaso del individuo es el fracaso del grupo» (Johnson, Johnson y Holubec, 1996, p. 25).

La interdependencia positiva se realiza brindando tareas estructuradas de modo claro, de tal manera que no pueden llevarse a cabo si no es con la colaboración efectiva de todos. Con este objetivo se pueden utilizar varias modalidades. A continuación describimos sintéticamente algunas modalidades:

- *Interdependencia de **objetivos***. Está presente cuando los miembros de un grupo trabajan juntos para alcanzar un resultado común, como por ejemplo cuando reciben la consigna de resolver juntos un problema. Este tipo de interdependencia, por sí misma, no es en general suficiente para crear una cooperación real.
- *Interdependencia de **materiales***. Está presente cuando los miembros de un grupo, al perseguir su objetivo, dependen los unos de los otros para la utilización de los materiales necesarios para el desarrollo de la tarea. Por ejemplo, se les invita a encontrar en el diccionario el significado de las palabras desconocidas en un texto, teniendo a su disposición una única copia del mismo, un único diccionario y un único folio para las respuestas.

- *Interdependencia de* ***evaluación***. Está presente cuando, al final de un trabajo, el grupo recibe una evaluación en función de los resultados obtenidos por cada uno de ellos. Un ejemplo es la situación en la que, tras un trabajo común, la nota individual deriva por una parte de la personal y por otra de la media de las notas de todos, o bien cuando la nota de uno vale para todo el grupo.
- *Interdependencia de* ***recompensa***. Se realiza cuando los componentes de un grupo, tras haber trabajado con éxito en una tarea común, reciben una gratificación colectiva, como por ejemplo cinco minutos más de descanso, la posibilidad de desarrollar una actividad que les guste, puntos para el propio equipo, etc.
- *Interdependencia de* ***tarea***. Se obtiene repartiendo el trabajo en una serie de operaciones de modo que cada alumno deba hacer su parte para que el compañero pueda desarrollar la propia.
- *Interdependencia de* ***roles***. Se alcanza confiando a cada componente del grupo diversos roles de funcionamiento, por ejemplo explicar, llevar el control del tiempo, supervisar la atención, dar la palabra, etc.

Antes de proceder, es importante recordar que, en ocasiones, el profesor puede no ser consciente del tipo de interdependencia que se crea dentro de la clase. Muy a menudo, de hecho, algunos planteamientos y las modalidades para entregar una evaluación, un premio o un castigo establecen en clase una tipología de relaciones recíprocas de las que a menudo el profesor no se da cuenta. Más allá de la situación, deseable, de la interdependencia positiva, también en el equipo se pueden instaurar relaciones de interdependencia negativa y de ausencia de interdependencia.

Se crea *interdependencia negativa* cuando, en cierto modo, se transmite la idea de que al éxito de uno se corresponde inevitablemente con el fracaso de otro. Por mucho que sea indeseable o aparentemente remota, esta independencia se produce con altísima frecuencia en las situaciones de corrección y de evaluación. Normalmente, de hecho, si un alumno recibe una evaluación de "bien" para una determinada tarea, ese "bien" asume una connotación distinta según si el resto de la clase ha logrado una nota de "suficiente" o de "excelente"; en otras palabras, el valor de ese "bien" no es absoluto, sino que aumenta o disminuye en relación a la nota lograda por los demás. No es raro que los profesores admitan que, antes de asignar una evaluación a una tarea, esperan a leer todas las demás: esto muestra que el éxito de cada uno no se debe exclusivamente a la calidad del rendimiento, sino que se da en relación de interdependencia -negativa- con el resultado de los demás. Es un hecho del cual los alumnos parecen plenamente conscientes; tanto es así que, apenas se devuelve una tarea, lo primero que hacen es preguntarles a los compañeros «qué han sacado».

En las situaciones de *ausencia de interdepedencia* no existe ningún tipo de «encaje» entre los miembros de un grupo, por lo que el resultado de cada uno no está influenciado por el resultado de los demás (situación que en la realidad de las clases ocurre con menos frecuencia respecto a la anterior).

Es fundamental que el profesor se haga consciente del tipo de interdependencia que tiende a favorecer entre sus alumnos, porque esta incide fuertemente en el clima de la clase y también en el rendimiento individual. Imaginemos, por ejemplo, el efecto que podría tener, sobre un alumno con dificultades y un escaso sentido de la autoeficacia académica, el hecho de que el resto de la clase esté exultante por un éxito suyo o, por el contrario, permanezca indiferente o se alegre por su fracaso. Pensemos también en lo motivador que puede ser, para un estudiante a quien se le dé bien una tarea concreta, ayudar a un compañero que tiene dificultades y de este modo permitir al grupo obtener una nota excelente. Además, es necesario adquirir conciencia de esta dimensión también porque la invitación explícita a esforzarse por un resultado común no puede ser creíble si implícitamente se alienta una comparación de tipo competitivo. La coherencia es esencial para que los alumnos perciban exactamente si, y hasta qué punto, el profesor está convencido de aquello que afirma o requiere.

En definitiva, se podría objetar que, para algunos alumnos, las situaciones de interdependencia negativa y por tanto competitivas, aunque creen más ansiedad, son estimulantes y motivadoras. Esto es seguramente cierto, pero ¿para cuántos alumnos? Para uno, dos, tres, cuatro... tal vez diez, pero las clases están, la mayoría de veces, compuestas por 20-25 estudiantes y el profesor tiene la responsabilidad de garantizar la motivación y el aprendizaje de todos: es aquí donde los contextos competitivos, pero no así los cooperativos, pierden su eficacia.

La responsabilidad individual y de grupo

Algo estrechamente ligado al principio de la interdependencia positiva es el principio de la responsabilidad individual y de grupo. Si de hecho se logra crear un buen nivel de interdependencia entre los miembros del grupo, muy probablemente se asegura con ello también un cierto grado de responsabilidad individual y por tanto de grupo, ya que cada uno de sus componentes percibe que es responsable de sí mismo y de los demás. La responsabilidad individual se obtiene también supervisando el desarrollo del trabajo en los grupos. Además, dado que la actividad en grupo tiene como objetivo un mejor rendimiento del individuo, es necesaria una evaluación del rendimiento, tanto individual como de grupo, para corroborar el respeto a los roles individuales; de este modo el grupo se hace responsable del logro de sus objetivos y cada miembro contribuye con su propia parte del trabajo, lo que impide la explotación del trabajo de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1996).

La interacción auténtica cara a cara

La interacción auténtica cara a cara consiste en colaborar de modo positivo alentándose entre sí. Implica necesariamente la confianza, para que todo el feedback, el positivo pero también y sobre todo el negativo, tenga como objetivo la mejora del trabajo individual y por tanto común. «Esta ayuda recíproca se realiza a través de la explicación

verbal de las estrategias de resolución de problemas, la discusión de los conceptos que se estudian, la puesta en común de los propios conocimientos con los compañeros de clase y la integración de los contenidos que hay que aprender con lo que ya se conoce.

Favoreciendo recíprocamente su aprendizaje, los alumnos se comprometen personalmente el uno con el otro para alcanzar los objetivos comunes» (Johnson, Johnson y Holubec, 1996, pp. 27-28). Para favorecer este tipo de interacción, es importante que en el grupo haya también la posibilidad «física» de interacción cara a cara, por eso es deseable que los grupos estén compuestos de no más de 4-5 alumnos, de modo que puedan darse intercambios directos, es decir, cara a cara.

Las habilidades sociales

Para que se logre el trabajo en grupo no basta con que los alumnos se sienten en círculo y que el profesor les dé una tarea compleja que desarrollar. Es necesario que cada componente del grupo sepa relacionarse con los demás de un modo eficaz, es decir, que posea habilidades sociales. El trabajo de grupo comporta de hecho una interacción continua e, inevitablemente, también conflictos que deben afrontarse de un modo constructivo y asertivo, sin pasividad ni agresividad.

Los miembros del grupo deben saber sostener eficazmente un rol de guía, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicar, gestionar los conflictos (Johnson, Johnson y Holubec, 1996, p. 28) y, si se carece de estas habilidades, es necesario intervenir para desarrollarlas. Es por tanto necesario que el profesor evalúe el nivel de habilidades sociales presentes en su clase y promueva directamente aquellas de las que se carece. Esto no significa necesariamente que la enseñanza de las habilidades sociales deba ser realizada de forma separada.

De hecho, las propias actividades cooperativas son vehículo de una educación en la socialización y brindan un contexto ideal para esta enseñanza (Fabiani y Passantino, 2007, pp. 79-81), porque muestran de manera concreta la necesidad y la utilidad de llevar a cabo las reglas -las que facilitan el trabajo de grupo y el logro de los objetivos prefijados- y las dificultades que se crean cuando en cambio no se respetan –interrumpirse y no ayudar obstaculizan la consecucción de los objetivos–.

La evaluación individual y de grupo

Al término de una actividad compleja o de un trabajo particularmente difícil, el grupo cooperativo debe evaluar qué ha funcionado y qué no, cuáles comportamientos de cada uno han resultado útiles y cuáles no. Para mejorar progresivamente es necesario analizar atentamente las modalidades de trabajo colectivo identificando los puntos críticos y los puntos fuertes, para superar así los primeros y potenciar los segundos (Johnson, Johnson y Holubec, 1996). Esta evaluación es importante también para favorecer una conciencia metacognitiva de los propios recursos y de los propios límites, y es a su vez fundamental para la adquisición y el mantenimiento de las competencias individuales.

Los principios descritos arriba no son simples referencias teóricas, sino que más bien constituyen coordenadas precisas para el profesor que quiera asegurarse la organización de actividades realmente cooperativas, y no en grupos tradicionales o de otro tipo. Con este objetivo, en la organización de la actividad de grupo, tendrá que corroborar si la estructura garantiza un buen nivel de interdependencia positiva y de responsabilidad individual entre los alumnos; si se dan las condiciones para una interacción cara a cara; si el nivel de habilidades sociales presentes en cada uno de los grupos y en el grupoclase es adecuado o requiere una intervención específica; si la evaluación final está estructurada de una manera apropiada; etc. Además, si la actividad de uno o de más de un grupo no funciona, tiene a disposición unas líneas de guía que pueden ayudarlo a identificar el nivel y el tipo de dificultad.

Además de todos los enunciados brindados por Johnson, la experiencia y la literatura existente indican otros dos principios fundamentales para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje cooperativo: la *contemporaneidad de las acciones* realizadas, por los individuos durante el trabajo de grupo y el *liderazgo distribuido*.

La contemporaneidad de las acciones

Uno de los errores en los que es más fácil caer al programar actividades de grupo es el de asignarle a cada alumno numerosas operaciones que debe desarrollar, para garantizar la interdependencia positiva, pero pensándolas como operaciones en cadena. Esto expone al riesgo de que, cuando el último alumno esté esforzándose en su tarea, el primero ya se haya aburrido y esté pensando en otra cosa.

Es importante recordar que para lograr un grupo cooperativo no basta con hacer trabajar a los alumnos en una misma mesa; si la actividad que van a desarrollar no prevé la contemporaneidad de las acciones de cada uno, aquello que se obtendrá será como mucho un grupo de trabajo tradicional o un grupo de sujetos que trabajan el uno junto al otro pero en solitario. Es necesario por tanto prestar gran atención al tipo de tareas que hay que proponer para la actividad en grupo cooperativo, teniendo presente que no todas se prestan a esta modalidad de trabajo. Aquellas muy simples, por ejemplo, es preferible que se realicen individualmente, pues en grupo no serían motivantes. Por eso es siempre oportuno preguntarse: «¿Esta tarea se adapta al trabajo en grupo o los alumnos podrían desarrollarla antes y mejor individualmente?». Si la respuesta es lo segundo, entonces es más oportuno no proponerla como actividad de grupo o pensar cómo hacer que sea más compleja con el fin de que constituya una ocasión para comparar y profundizar.

El liderazgo distribuido

Si bien los diversos autores le atribuyen una importancia diferente (Johson y Johnson, 1991; Dishon y O'Leary, 1984), por nuestra experiencia el liderazgo distribuido -es decir, que se alterna entre los diversos componentes del grupo en relación al tipo de objetivo o a la estructura de la actividad- es un aspecto fundamental del trabajo cooperativo eficaz.

El liderazgo se lleva a cabo principalmente sobre dos planos (Johnson y Johnson, 1991) - el de la tarea y el del clima relacional- y se realiza asignando encargos específicos a cada alumno, de modo que cada uno se convierta temporalmente en líder de una parte del trabajo común.

El AC como metodología didáctica inclusiva

En Italia[1], como en la mayoría de los países, aumenta cada vez más la convicción de que la escuela debe ser un agente no sólo informativo sino también y sobre todo formativo y educativo.

El AC brinda una respuesta concreta y específica a esta demanda porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos a la vez tratando de promover tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la prosocialidad, y estimulando diversas inteligencias y diversos estilos de aprendizaje. ¿Pero qué significa tener en clase a alumnos con «necesidades educativas especiales»? Brophy (2003) presenta una panorámica bastante exhaustiva de aquellos que pueden ser los principales «estudiantes con problemas» que un profesor puede encontrarse en el aula. Es un placer retomar su clasificación, porque creo que se aproxima mucho a la descripción de nuestros alumnos con NEE. En la clasificación de Brophy encontramos a los siguientes:

– *Alumnos con resultados insatisfactorios*, entre los cuales Brophy reconoce algunos subtipos: los alumnos que no lo logran porque tienden al perfeccionismo y, paradójicamente, se bloquean en el logro incluso de objetivos mínimos; alumnos con síndrome del fracaso, por lo que se predisponen a obtener un resultado negativo entrando en el círculo vicioso de la «profecía autocumplida»; aquellos que son limitados y lentos, y que de todos modos no obtienen nunca un resultado por encima de cierto nivel. Finalmente esta categoría incluye también a los alumnos que tienen resultados sistemáticamente inferiores a sus propias capacidades.
– *Alumnos hostiles y agresivos*, categoría en la cual Brophy introduce a los alumnos rebeldes y provocadores y a aquellos que en general se relacionan de una manera opositiva y hostil, sea de modo evidentemente provocador, o bien con agresividad pasiva (se niegan a hacer una tarea o vacilan de forma provocadora).
– *Alumnos a los que les cuesta adaptarse al rol*, entre los cuales Brophy reconoce a los alumnos a los que les cuesta estar sentados o respetar las reglas (hiperactivos, distraídos e inmaduros emotiva o cognitivamente).
– *Alumnos que tienen dificultades en las relaciones sociales*. Aquí nos reencontramos con todos aquellos alumnos que son puntualmente excluidos de los juegos y de las actividades de grupo o de los que se burlan, así como aquellos que son tímidos e introvertidos y a quienes les cuesta integrarse con los demás.

A la clasificación de Brophy, que nos parece muy actual, nosotros podemos añadir

otros grupos:

– Alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje, que recordemos son la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia.
– Alumnos con certificado de minusvalía.
– Alumnos extranjeros.

A partir de esta descripción el contexto clase puede ser percibido según dos perspectivas distintas. Una es de tipo *clínico* y considera que todo malestar de la persona debe ser etiquetado y clasificado, para poder hacer una intervención *ad hoc*; el riesgo es el de llevar hacia una excesiva medicalización.

La otra perspectiva, que personalmente prefiero, es aquella de tipo *inclusivo*, según la cual toda persona, en el rol de aprendiz, presenta una «especialidad» propia que hay que comprender, de modo que se pueda estructurar un ambiente capaz de acogerla, impidiendo que se convierta en un límite del aprendizaje, y posibilitando que pueda además transformarse en recurso. Desde esta óptica, cada alumno puede manifestar una necesidad educativa especial, incluso en ausencia de particulares patologías o psicopatologías. La necesidad especial puede presentarse también como una condición transitoria, debida a un momento o a una circunstancia particular de vida.

¿Qué significa crear un ambiente de aprendizaje realmente inclusivo?

Frente a una tal variedad de necesidades en el grupo-clase, en general las vivencias de los profesores son dobles: por una parte se sienten comprendidos, es decir, piensan: «Es justo así, es lo que veo en mis clases»; por otro lado experimentan un desaliento pensando: «Frente a una diversidad tal de personas y necesidades distintas, ¿cómo puedo llevar a cabo una didáctica que les vaya bien a todos? ¿Debo tal vez prever itinerarios individualizados? ¿Y esto cómo es materialmente posible en la didáctica cotidiana?». La pregunta nos parece legítima y nos lleva a hacer una reflexión.

Si el profesor debe prestar atención a todos interceptando y respondiendo a las necesidades educativas especiales de cada uno, ¿significa quizás que debe prever un plan didáctico personalizado para quien tiene necesidades especiales? ¿Y existen realmente necesidades «especiales» y necesidades «normales»? ¿O bien al aprender cada discípulo necesita de una «atención» a su especialidad?

La respuesta no puede ser, evidentemente, la de crear itinerarios individuales. La cuestión no es nueva: ya había sido contemplada cuando se puso el acento en la necesidad de una «personalización de los aprendizajes, a partir de las necesidades formativas específicas». A dicha cuestión Carlo Petracca (2003, pp. 132-133) respondía afirmando que el concepto de «personalización» no puede confundirse con el de «formación individual»:

"Sería absurdo desde el punto de vista operativo pensar que cada alumno pueda disponer de su propio Plan de Estudios, compuesto de determinadas UD individuales. La enseñanza, en este caso, no sería ya «personalizada» o individualizada, sino «individual», y vendría a configurar la realización de un camino exclusivo, como en la antigüedad, con un preceptor privado [...]. La personalización no puede acoger la renuncia a las metas sociales comunes, no puede negar la cooperación de los pares en actividades comunes de aprendizaje, no puede no reconocer que «ningún hombre es una isla». Si personalizar quisiera decir crear islas, esto sería la negación de la educación y llevaría a la marginación social".

Entonces, ¿qué sentido tiene hablar de necesidades educativas especiales? Tiene sentido en la medida en que cambiamos de perspectiva y empezamos a pensar en resolver el problema en origen, creando un ambiente que sea realmente inclusivo «independientemente» y «en cualquier caso».

Tiene sentido en el momento en que no nos planteamos el problema de cómo personalizar el aprendizaje, pues está ya intrínseco en nuestra didáctica el tomar decisiones que vayan en dirección a todas las especialidades y que pongan a todos en la condición de aprender a partir de sus propios recursos, de la inteligencia más empleada, de su propio estilo de aprendizaje específico.

Tiene sentido en el momento en el que el profesor se «equipa» con una serie de estrategias didácticas realmente inclusivas, de modo que estas sean la «primera elección» en todos los casos y no la «elección compensatoria» o de segundo orden.

La pregunta es cómo hacerlo. ¿Existen estrategias didácticas realmente capaces de crear un ambiente inclusivo hasta el punto que puede no ser ya necesario tomar decisiones sino es la de implementarlas para todos? Y, si existen, ¿cómo se aplican?

El aprendizaje cooperativo es una de estas estrategias. Lo digo a la luz de mis numerosos años de experiencia como formadora en cientos de escuelas italianas, durante los cuales he podido ver con mis propios ojos que, en el momento en que esta metodología es aplicada de forma seria y rigurosa, se convierte realmente en una forma de responder de una manera exhaustiva a las necesidades formativas de muchísimos alumnos con necesidades especiales únicas.

Esto es así porque se basa en el principio por el cual cada uno de los componentes del grupo, con sus características peculiares y especiales, puede contribuir al aprendizaje de todos y cada uno y puede convertirse en recurso (e instrumento compensatorio) para los demás. En los grupos cooperativos, cada uno -con su propia individualidad y especialidad- puede ver «compensados» sus límites gracias a la ayuda del compañero y puede ver valoradas sus capacidades, contribuyendo de modo activo con sus competencias y sus habilidades especiales o diversas al logro del objetivo común. Veremos en los próximos capítulos cómo puede realizarse en la práctica todo esto. Pero entre tanto, me gustaría anticipar algo sobre por qué, a diferencia de otros métodos, el uso de grupos cooperativos puede ser particularmente adecuado para valorar las

especialidades de cada uno.

A continuación expreso las motivaciones:

- En el AC los grupos se forman de modo que cada uno tenga un rol calibrado sobre las propias capacidades personales, cosa que favorece la valoración de las potencialidades personales y el sentirse protagonistas, competentes y útiles al objetivo común.
- En el AC, a diferencia de los grupos tradicionales, el objetivo común se logra y sólo se logrará, si cada uno hace su parte, es decir, si los alumnos están en interdependencia positiva, si experimentan por tanto una vivencia de utilidad recíproca, con la consiguiente percepción de que cada uno, también en su habilidad diversa, puede hacer una contribución importante.
- En el grupo cooperativo al alumnado con NEE se le dispensa de hacer aquello que le crea dificultad (como por ejemplo el leer para un disléxico) y puede disfrutar del compañero como «instrumento compensatorio» («Yo no sé leer bien, pero si tú me lees el texto sé decirte lo que he entendido»).
- En el grupo pequeño, cada uno es expuesto (porque no puede no hacer su parte) y protegido (porque no está expuesto frente a todos, sino sólo a 3, máximo 4, compañeros) al mismo tiempo y esto rebaja los niveles de ansiedad que sienten muchos alumnos por rendir.

Estos son sólo algunos ejemplos de cómo el AC puede ser una metodología didáctica inclusiva para algunas dificultades.

Conclusiones

En este capítulo hemos descrito el aprendizaje cooperativo a grandes rasgos, identificándolo como uno entre los métodos que se pueden elegir para la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. A partir del análisis de los principios de base, hemos centrado nuestra atención en el hecho de que las estructuras de grupo cooperativo pueden favorecer la implicación activa de todo el alumnado y la expresión de todas las individualidades. En el grupo reducido, de hecho, cada uno puede hacer su contribución, convertirse en instrumento compensatorio para el compañero, al mismo tiempo que se le dispensa de lo que le crea dificultad.

El grupo reducido cooperativo expone y protege al mismo tiempo, ya que por un lado prevé roles y tareas individuales, de modo que nadie pueda sustraerse al compromiso común, y por el otro lado garantiza tanto la ayuda como la aceptación de las dificultades. Por tanto es evidente que esta estructura de enseñanza/aprendizaje permite a cada alumno experimentar sus propias potencialidades y estar más disponible para ponerse en juego.

El AC puede responder a la demanda de educación para la convivencia civil que llega

desde distintas partes, ya desde hace años, a los agentes educativos. El confrontarse con los compañeros -cada uno con sus características, a menudo incluso muy distintas de las propias, según los perfiles culturales, de las habilidades (y minusvalías), etc.- promueve un conocimiento auténtico de uno mismo y de los demás y una percepción del diferente como recurso que puede enriquecer, más que obstaculizar o amenazar, la propia identidad.

---

[1] Primero con la ley delegada por las Cortes de la ministra Moratti (L. 53/2003) hasta llegar a las nuevas directrices ministeriales sobre la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (DM 27/12/2012 y CM 6/3/2013, NM 22/11/2013).

2. Cómo proyectar y diseñar el Aprendizaje Cooperativo

Proyectar la actividad

Para la proyección y la realización de actividades cooperativas tomamos como referencia, como se ha mencionado con anterioridad, los principios del *Learning Together* (Johnson, Johnson y Holubec, 1996), que requiere tomar *antes*, *durante* y *después* de la clase una serie de decisiones.

– *Antes de la clase* es necesario tomar decisiones respecto a los objetivos que el profesor pretende hacer alcanzar a sus alumnos, a la formación de los grupos y a la tipología de actividades más adecuada para la consecución de los objetivos planteados.
– *Al principio de la clase*, el profesor debe comunicar a los alumnos el tipo de actividad que pretende proponer y debe también tomar decisiones organizativas respecto a la situación que encuentra en la clase, por ejemplo, en relación a la disposición del mobiliario, a la atribución de los roles, a la gestión de imprevistos en la composición de los grupos, etc.
– *Durante la clase*, el profesor debe monitorizar el trabajo de los grupos y responder a las posibles demandas de ayuda o de aclaración respecto a la tarea que hay que desarrollar. Debe también supervisar la aplicación de las habilidades sociales, registrando su presencia y/o ausencia en una tabla previamente preparada (véase el capítulo 4 y los materiales en el Apéndice).
– *Al final de la clase*, el profesor evalúa el trabajo desarrollado a través de las modalidades de comprobación preestablecidas (preguntas aleatorias, cuestionario individual, etc.).

Ficha-tipo para diseñar las actividades cooperativas

Para ayudar al profesor, proponemos una ficha-tipo que ayudará a diseñar las actividades cooperativas. En la **tabla 2.1**, se brinda un modelo.

Tabla 2.1. Ficha de proyección de actividad cooperativa

FICHA-TIPO PARA DISEÑAR UNA ACTIVIDAD COOPERATIVA
(1) **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE** *¿Qué conocimiento y/o habilidades quiero que los alumnos desarrollen con esta actividad?*
(2) **OBJETIVOS RELACIONALES** *¿Qué comportamientos sociales quiero que los alumnos apliquen?*
(3) **OBJETIVOS DE INCLUSIÓN** *¿De qué modo esta actividad incluye a alumnos con NEE?*
(4) **CONTENIDO** *¿Qué contenido escojo para alcanzar el objetivo?*
(5) **TIPO DE ACTIVIDAD** *¿Qué actividad es más funcional para mi objetivo?*
(6) **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD** *¿Cómo se desarrolla la actividad? ¿Qué pasos debo seguir? ¿Qué roles asigno?*
(7) **FORMACIÓN DE LOS GRUPOS** *¿Cómo de numerosos serán los grupos y cómo los formo?*
(8) **ESTRUCTURAS DE INTERDEPENDENCIA** *¿Cómo creo interdependencia entre los alumnos?*
(9) **MATERIALES** *¿Qué necesito para realizar la actividad?*
(11) **TIEMPOS** *¿Cuánto tiempo preveo que necesitaré para realizar toda la actividad?*
(11) **EVALUACIÓN** *¿Cómo compruebo si se ha alcanzado el objetivo?*

Cómo leer y rellenar la ficha

1. La primera sección de la ficha hace referencia a los *objetivos de aprendizaje* que se pretenden alcanzar con la actividad.
2. La segunda sección atañe a los *objetivos de tipo relacional*: aquí el profesor debe pensar en cuáles son las habilidades sociales que pretende favorecer con la actividad en cuestión. Como veremos en el capítulo cuarto es importante, en relación a la enseñanza de las habilidades sociales, identificar con exactitud los comportamientos concretos a través de los cuales se lleva a cabo cada una de las actividades, evitando proponer a los alumnos objetivos relacionales abstractos y por tanto objetivamente improbables de realizar; es necesario explicar con precisión qué se espera en términos comportamentales. Con este objetivo, como

veremos, un instrumento ideal es el Gráfico T.

3. La tercera sección, *Objetivos de inclusión*, exige al profesor que indique de qué modo la actividad incluye a alumnos con NEE explicando, por ejemplo, que al alumno con dislexia se le dispensará de leer pero se valorará su capacidad de comprensión, o que el alumno con dificultades de lenguaje será dispensado de hablar, pero tendrá el rol de dibujar, cosa que se le da muy bien.

4. La cuarta sección hace referencia al *contenido* que se pretende proponer, es decir, al argumento específico de aquella disciplina: un episodio histórico, un teorema de geometría, etc.

5. La quinta sección le pide al profesor que escoja e indique el *tipo de actividad* que considera más adecuada para el logro de los objetivos identificados en los primeros dos apartados de la ficha. Antes que nada es necesario evaluar si es oportuno implementar una actividad cooperativa simple o compleja, después de lo cual se puede escoger entre las actividades sugeridas en los capítulos 6 y 7 o bien inventar una *ad hoc*. Si la actividad que se selecciona es una de las presentadas en los capítulos 6 y 7, debe indicarse el nombre literal (por ejemplo, clase intermitente); y, si no, es necesario especificar que se trata de una actividad ideada por el profesor, indicando su título.

6. Una vez identificada la actividad es necesario hacer una *descripción* de la misma, tanto si se ha escogido entre las presentadas en este libro como si ha sido creada *ad hoc* por el profesor; en la sección sexta se describirán *todos y cada uno de los pasos* a seguir especificando los roles de cada uno de los componentes del grupo. Veamos un ejemplo.

El profesor subdivide a los alumnos en grupos de 3. A cada grupo se le confían los siguientes roles: *lector*, *escritor y responsable del diccionario*. A una señal del profesor, el lector empieza a leer un fragmento del libro de texto; los demás no tienen el libro delante y deben escuchar. El escritor detiene al lector cada vez que considera que no se conoce una palabra del texto y la escribe; el responsable del diccionario busca la palabra y dicta el significado al escritor, que la reproduce junto a la palabra escrita. Al término del trabajo, todos en el grupo deben aprender el significado de cada nueva palabra hallada. Al final el profesor le plantea preguntas sobre ello a un componente cualquiera del grupo y les asigna una nota común.

Es importante que el profesor se detenga a escribir los *pasos específicos de la actividad*, ya que puede suceder que el procedimiento parezca teóricamente claro y completo, pero que después, al ponerlo en práctica, resulte que falta algún pasaje, corriendo el riesgo de crear confusión y no saber cómo avanzar. Poner por escrito el proceso entero, paso a paso, ayuda a identificar con precisión los comportamientos que se esperan de los alumnos, a prever posibles dificultades y a preparar con cuidado todos los materiales necesarios.

7. En la séptima sección, el profesor debe indicar con claridad los *criterios y modalidades con los que pretende formar los grupos*. Naturalmente, también en

este caso hay que orientarse en base a los objetivos de aprendizaje y sociales que se quieren perseguir. Los grupos heterogéneos brindan una mayor variedad de recursos y son más productivos, pero si el objetivo es hacer que se adquieran competencias de base mínimas también por parte de los alumnos con dificultades puede ser preferible formar grupos homogéneos.

Tras haber establecido la tipología de los grupos, el profesor debe escoger la metodología de formación seleccionando una de entre las presentadas en el capítulo tercero, escribiendo por ejemplo:

- Grupos heterogéneos por elección del profesor: modalidades de formación con tabla sociométrica.
- Grupos casuales: modalidades de formación según las aficiones de cada cual.

8. En la octava parte se tendrán que indicar los *niveles de interdependencia* previstos para la actividad. Con este objetivo el profesor debe hacer referencia a las tipologías citadas en el primer capítulo (interdependencia de objetivo, de tarea, de roles, de materiales, de evaluación, de recompensa) y corroborar las existentes dentro de la actividad planteándose algunas preguntas:

- ¿De qué modo se incluye el trabajo de cada uno de los alumnos?
- ¿Cuáles son los roles individuales?
- ¿Se prevén materiales en particular para el conjunto del grupo que obliguen a hacer referencia el uno al otro?
- ¿De qué modo tendrán una evaluación común?

En el ejemplo descrito a continuación (ver **tabla 2.2**), hay una *interdependencia de objetivo* (todos tienen el objetivo de aprender las palabras desconocidas presentes en el texto), *de tarea* (cada uno tiene una tarea individual que debe desarrollar y, si alguien no hace la suya, el objetivo no se podrá alcanzar); *de materiales* (porque cada uno tiene una parte -el folio, el texto, el diccionario-, por eso dependen los unos de los otros para el desarrollo de la actividad); y *de evaluación* (dado que el profesor ha comunicado que al final hará preguntas de forma aleatoria y la nota individual valdrá para todo el grupo).

Reflexionar sobre el tipo de interdependencia es fundamental para asegurarse de que la actividad de grupo implica esta indispensable dimensión. De hecho, llegados a esta fase de la proyección, tras haber pensado en tantos aspectos (objetivos, formación de los grupos, roles, contenidos, etc.) nos podríamos dar cuenta de que la actividad delineada no crea una interdependencia real, porque tal vez no se ha pensado en estructurar los materiales, no se combinan adecuadamente los roles previstos o se desarrollan acciones que no son simultáneas sino «en cadena», con el riesgo de que los alumnos se distraigan y no se impliquen. Pensar en «¿cómo creo interdependencia?» significa reflexionar sobre varias posibilidades para hacer

que se vuelvan corresponsables.

9. En la novena sección deben simplemente indicarse *los materiales* que se emplearán, por ejemplo: «Para cada grupo: 1 libro de texto, 1 bolígrafo, 1 diccionario».
10. En esta parte se indica *el tiempo* que se estima necesario para realizar la actividad. Inicialmente este aspecto tendrá una importancia relativa, en el sentido de que tal vez el profesor sólo se dé cuenta progresivamente de cuánto tiempo emplean los alumnos de *esa* determinada clase para desarrollar *ese* determinado tipo de actividad. En la práctica, nos topamos con que no siempre el tiempo previsto se corresponde con el realmente empleado, porque pueden surgir imprevistos y porque cada uno tiene sus tiempos individuales distintos.

    A menudo sucede que una misma actividad, realizada en clases paralelas, requiere tiempos de realización muy diferentes. El profesor, por lo tanto, plantea una hipótesis del tiempo que considera que puede ser necesario, valorando después, tras su primera aplicación, si es realista o no, y ajustando en consecuencia la apuesta en la proyección sucesiva. Aun así, es importante dar y darse un tiempo, porque crea un marco de referencia que brinda indicaciones también sobre los objetivos que se pretenden alcanzar. De hecho, decirle a un grupo de alumnos que tienen 20 minutos para leer un fragmento de historia comunica la demanda de un trabajo muy distinto del implicado en un tiempo, por ejemplo, de 3 horas.
11. Al final, el profesor debe pensar en las *modalidades de evaluación* que pretende utilizar. De este aspecto nos ocuparemos detalladamente más adelante; por ahora nos limitamos a especificar que el profesor debe establecer si asignar una nota individual o de grupo, con qué modalidades evaluar al alumno de forma individual, al grupo o a ambos, y qué peso atribuir a la nota individual respecto a la del grupo y viceversa.

En la **tabla 2.2** se reproduce un ejemplo de actividad cooperativa, construida empleando los criterios que acabamos de describir.

Al principio de la clase en la que se pretende proponer la actividad proyectada, el profesor debe comunicar claramente a los alumnos el tipo de trabajo que desarrollarán, especificando los pasos de realización y explicitando los criterios de evaluación.

Durante la clase, el profesor supervisa el trabajo de grupo y se enfrenta a posibles imprevistos, preguntas, etc. Observa además la utilización de las habilidades sociales, valiéndose de la ficha de registro presentada en el capítulo 4 (ver **figura 4.1**, pág. 50). Y, al final de la clase efectúa el control y la evaluación.

En el capítulo octavo describimos modalidades y procedimientos para llevarlo a cabo.

Tabla 2.2. Ejemplo de diseño de una actividad cooperativa

FICHA-MODELO PARA EL DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD COOPERATIVA
(alumnos de 10-11 años)

① OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

¿Qué *conocimientos* y/o qué *habilidades* quiero que los alumnos desarrollen con esta actividad?

Conocimientos:

- Ampliar del patrimonio léxico.
- Establecer relaciones de significado entre las palabras (sinonimia, homonimia, polisemia y otras).

Habilidades:

- Ampliar el patrimonio léxico a partir de textos y contextos de uso.
- Usar el diccionario.

② OBJETIVOS RELACIONALES

¿Qué *comportamientos sociales* quiero que los alumnos apliquen?

Habilidades:

- Escuchar: mirar al otro a los ojos, esperar a que el otro haya terminado de hablar intervenir.
- Respetar los materiales y las personas: hojear con cuidado el diccionario, prestar atención al uso de los folios y los bolígrafos.
- Tener un tono de voz adecuado para no molestar a los otros grupos, hablar de uno en uno.

③ OBJETIVOS DE INCLUSIÓN

¿De qué modo esta actividad incluye a los alumnos con NEE?

Al alumno con dislexia se le dispensa de leer: tendrá de hecho el rol de detener al lector cuando escuche una palabra desconocida. Al alumno con dificultades de lenguaje se le dispensará de hablar: tendrá la tarea de buscar las palabras en el diccionario. Cada uno es valorado por lo que sabe hacer.

④ CONTENIDO

¿Qué contenido escojo para alcanzar el objetivo?

Fragmento de narrativa del libro *El mago gruñón*.

⑤ TIPO DE ACTIVIDAD

¿Qué actividad es más funcional para mi objetivo?

Actividad compleja ideada por el profesor: «Trabajamos en las palabras».

(6) DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

¿Cómo se desarrolla la actividad? ¿Qué pasos debo seguir? ¿Qué roles asigno?

- El profesor subdivide a los alumnos en grupos de 3. En cada uno de los grupos se confían los siguientes roles: *lector*, *responsable de la comprensión*, *responsable del diccionario*.
- A una señal del profesor, el lector (el alumno sin NEE) empieza a leer un fragmento del libro de texto; los demás no tienen el libro delante y deben escuchar. El responsable de la comprensión (el alumno con dislexia) detiene al lector cada vez que considera que una palabra del texto es desconocida y dice en voz alta: «Tenemos que buscar esta palabra para entender qué significa». El responsable del diccionario busca la palabra y la escribe junto a su definición, que comunica al grupo; el responsable de la comprensión trata de interpretar mejor el texto a partir de la nueva información recibida.
- Al término del trabajo, todos los del grupo deben haber comprendido bien tanto el significado de cada palabra nueva que se hayan encontrado como el significado general del texto.
- Al final el profesor le plantea preguntas a un componente cualquiera del grupo y les asigna una nota común. El alumno con dificultades de lenguaje podrá responder por escrito a preguntas sobre el texto.

(7) FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

¿Cómo de numerosos serán los grupos y cómo los formo?

Grupos heterogéneos por habilidad: modalidad por grados.

(8) ESTRUCTURAS DE INTERDEPENDENCIA

¿Cómo creo interdependencia entre los alumnos?

- De *tarea*: cada uno tiene una tarea individual que desarrollar.
- De *objetivo*: todos deben aprender el significado de las palabras nuevas.
- De *materiales*: hay un solo libro de texto, un solo vocabulario, un solo folio, un solo bolígrafo.
- De *evaluación*: la nota del miembro a quien se le pregunte valdrá para todo el grupo.

(9) MATERIALES

¿Qué necesito para realizar la actividad?

Para cada grupo: 1 diccionario, 1 libro de *El mago gruñón*, 1 folio blanco y 1 bolígrafo.

(10) TIEMPOS

¿Cuánto tiempo preveo que necesitaré para realizar toda la actividad? 2 horas.

(11) EVALUACIÓN

¿Cómo compruebo si el objetivo se ha alcanzado? Planteamiento casual de preguntas y al final del trabajo; la nota de cada uno vale para todo el grupo.

3. Cómo formar los grupos para realizar actividades cooperativas

Estructurar actividades de AC requiere una preparación adecuada. El profesor que quiera basarse en este tipo de metodología debe tener presentes sus principios fundamentales (véase el capítulo primero) y tomar una serie de decisiones preliminares en torno a la composición de los grupos, los niveles de heterogeneidad y homogeneidad dentro de los mismos, el tipo de interdependencia que se quiere crear, las modalidades de supervisión y comprobación de los comportamientos sociales, así como los tiempos de realización y los materiales necesarios. A continuación proponemos un itinerario para la proyección de las actividades cooperativas a partir de las técnicas de formación de los grupos.

Formación de los grupos

Antes de cualquier otra operación, el profesor que quiera proponer a la clase actividades de tipo cooperativo debe estructurar los grupos y con este objetivo debe tomar algunas decisiones preliminares respecto a: *tipología de grupo*, *dimensiones del grupo* y *modalidades de formación*.

Tipología de grupo

La elección de la *tipología de grupo* más adecuada para la actividad planteada es una de las primeras cuestiones que el profesor se debe plantear. Para ello, es necesario tener presente que la elección de una tipología respecto a otra deriva de los objetivos específicos que se pretenden perseguir. Como criterio general, se puede sugerir que cuanto menos autónoma sea la clase en las actividades cooperativas, más razón para que los grupos tengan que estar formados a elección del profesor. Cuando después los alumnos se vuelvan más hábiles y colaborativos, hayan entendido bien la estructura de las actividades y hayan adquirido habilidades cooperativas, el profesor puede dejarlos más libres para estructurarse en grupo autónomamente.

En relación a las circunstancias y a los objetivos, es posible formar al menos tres tipos de grupo: *casual*, *heterogéneo* y *homogéneo*.

Los *grupos casuales* están formados con un criterio arbitrario, como puede ser un sorteo, la asignación de números, etc., por lo que no se determina a priori quienes serán los componentes de cada grupo, sino que el conjunto de produce por azar. Los grupos de

tipo casual son aconsejables cuando: los alumnos son lo suficientemente autónomos a la hora de realizar sus tareas; cuando está prevista una actividad que durará mucho tiempo, por ejemplo, durante más de 4 semanas; y cuando los alumnos poseen buenas habilidades sociales.

Los *grupos homogéneos* están formados por el profesor cuando trata de hacer trabajar a los alumnos por grupos de nivel y también estos requieren una proyección precisa. Los grupos homogéneos pueden utilizarse cuando no existen diversidades particularmente marcadas entre las capacidades de los alumnos y cuando se quiere individualizar el aprendizaje proponiendo tareas que prevén niveles diversos de dificultad.

Gupos heterogéneos. En líneas generales, en las actividades cooperativas el grupo ideal es el heterogéneo, ya que aumenta la posibilidad de ayuda recíproca y de integración de las diferencias, tanto si son de género, como de habilidades o socioculturales. Además, el grupo heterogéneo:

– Presenta una mayor variedad de recursos y habilidades disponibles.
– Favorece más el pensamiento elaborativo.
– Permite intercambiar explicaciones y opiniones muy distintas sobre los contenidos que hay que aprender.
– Ayuda al profesor a gestionar la clase: tener a un alumno con buenas capacidades para cada grupo equivale a tener un «ayudante» cada 3-4 alumnos.

En algunas situaciones, aun así, parece preferible la elección de grupos homogéneos: por ejemplo cuando en clase hay alumnos menos capaces particularmente dependientes de los más capaces, o cuando hay dificultades de comunicación entre los alumnos con niveles de capacidad diversos (por prejuicios o estereotipos). La principal contraindicación al uso de esta tipología de grupo -un uso estable y no temporal, mientras se interviene sobre las condiciones que impiden la utilización de los grupos heterogéneos- es la de limitar la cohesión del grupo-clase.

Con los grupos homogéneos, se corre el riesgo de acentuar las divisiones entre los alumnos, de favorecer una jerarquía de estatus, de consolidar los efectos que producen las comparaciones entre «los no tan buenos», de reducir ulteriormente la autoestima de los alumnos con dificultades e infundir en «los mejores» la presunción de transmitir la idea de que la diversidad es un límite más que una riqueza para todos, etc.

El conocimiento de límites y ventajas de los varios tipos de grupos permite al profesor formarlos en base a consideraciones concretas y conscientes a partir del conocimiento personal de cada uno de sus alumnos y alumnas, y de sus preferencias y aptitudes.

Dimensiones del grupo

La elección relativa a las dimensiones del grupo, es decir, cuántos componentes ha de tener, debe hacer referencia a dos variables fundamentales: la estructura de la tarea y el

tiempo disponible. En general, es necesario tener presente que los grupos numerosos, con más de 5 componentes, hacen que sea más difícil la coordinación y la organización de la actividad y aumentan la probabilidad de conflictos y de dinámicas interpersonales potencialmente contraproducentes para el trabajo.

Si es cierto que aumentar el número de los componentes del grupo significa aumentar los recursos disponibles, es también verdad que esto no equivale automáticamente a mejorar de modo proporcional los resultados de la tarea (Comoglio y Cardoso, 1996, p. 155).

El grupo cooperativo ideal es el compuesto por 2-4 sujetos. Dentro de grupos pequeños, de hecho, todos están implicados en una participación activa y aumenta la responsabilidad individual, ya que es más difícil que alquien se «esconda» tras el trabajo de los demás. Resulta además más fácil identificar problemas y dificultades y plantear las estrategias de solución.

Por otra parte, en los grupos pequeños el trabajo puede ser provechoso también si los componentes a nivel individual no son particularmente hábiles en el plano social, ya que las interacciones posibles son limitadas: basta pensar que en el grupo de 2 son posibles dos interacciones, mientras que en el grupo de 4 se pueden realizar doce (véase la **figura 3.1**).

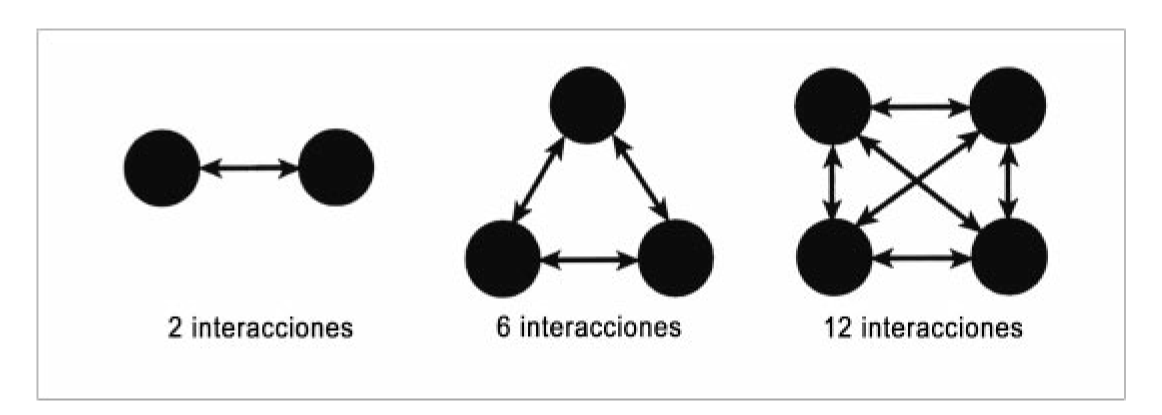


Figura 3.1. Número de interacciones en función de las dimensiones del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1996, p. 42).

Según Kagan (1994), el grupo de 4 es el ideal porque comprende un número de recursos suficientes para cualquier tarea y favorece la participación de todos, mientras que en el grupo de 2 los recursos escasean y en el grupo de 3 es fácil que se forme una pareja y que un componente permanezca excluido del intercambio. En el grupo de 4, además, se pueden formar 6 parejas, y esto favorece la actividad de tutoría del alumno más hábil hacia el menos hábil.

Inicialmente, es oportuno que el profesor se base en la formación de grupos de 2 o 3 componentes para después aumentar las dimensiones de los grupos cuando los alumnos se vuelven socialmente más hábiles y colaborativos. Naturalmente, dado que el número de alumnos por clase es variable, así como la distribución de los géneros, se valorará si es

oportuno formar grupos de 3 o tener grupos de 4 y alguno de 5; y también si reunir grupos con una presencia equilibrada de los dos sexos o algún grupo con elementos del mismo sexo.

En la literatura existente se sugieren numerosas técnicas para la formación de los grupos cooperativos (Comoglio y Cardoso, 1996; Johnson, Johnson y Holubec, 1996), que pueden distinguirse en técnicas de *formación casual* y *por elección del profesor*. Como se mencionó con anterioridad, estas últimas se utilizan cuando se pretende formar los grupos en relación a un aspecto en particular: motivaciones para el aprendizaje, estatus social dentro de la clase, nivel de habilidades sociales y de autonomía en el trabajo, etc.

Una vez que se ha identificado el criterio, se puede establecer si conviene formar grupos homogéneos o grupos heterogéneos:

– *Grupos heterogéneos*, introduciendo en cada grupo a alumnos que, respecto al criterio específico, se sitúan de una manera diferente: por ejemplo, un alumno aislado, un alumno muy popular, un alumno menos popular pero no aislado, un alumno que a veces se aísla, etc.
– *Grupos homogéneos*, introduciendo a alumnos similares respecto al criterio. Por ejemplo, un grupo de alumnos muy autónomos en el trabajo, un grupo con alumnos menos autónomos y un grupo de alumnos que tienen necesidad de ayuda sistemática.

En las páginas que siguen presentamos una serie de actividades para formar los grupos con las dos modalidades; en muchos casos se prevén, en el **Apéndice**, materiales ya preparados.

Naturalmente, el profesor podrá escoger inspirarse en ellos para crear otros similares, más adecuados al grupo-clase específico con el que trabaja.



ACTIVIDADES PARA FORMACIÓN CASUAL DE GRUPOS

ESTUDIAMOS LOS NÚMEROS

MATERIALES

• Cartelitos con números o pizarritas sobre las que escribir.
• Rotuladores de colores.

DESARROLLO

Tras haber decidido el número de componentes de cada grupo, por ejemplo 4, el profesor divide el número total de los alumnos por el número de componentes establecido, por ejemplo 22 alumnos divididos entre 4.

Toma entonces los cartelitos o prepara las pizarritas u otro material similar, escribe sobre cada uno de ellos un número a partir del 1 hasta el número proporcionado por la división, es decir, el número de grupos (1, 2, 3, 4, 5); en el caso del ejemplo, tendremos 5 grupos: 3 de 4 componentes y 2 de 5.

El profesor asigna un número a cada alumno, partiendo de 1 hasta el número de grupos, y volviendo a empezar, siempre partiendo de 1, hasta agotar los números. Por tanto, reagrupa a todos los alumnos que han recibido el mismo número (todos aquellos con el número 1, todos aquellos con el número 2, etc.), hasta obtener el número de grupos resultante de la división inicial.

Con los alumnos de preescolar se puede utilizar una variante que implique el uso, en vez de números, de colores, símbolos, personajes, etc.

Para las clases con alumnos mayores hasta 12-13 años se pueden utilizar personajes históricos o literarios pertenecientes al mismo periodo, estados, capitales, etc.

EL PUZLE

MATERIALES

- Viñetas (ver Apéndice p. 129-138) o revistas, fotografías, cartulinas para recortar.
- Tijeras

DESARROLLO

El profesor divide las hojas con las viñetas que se brindan en el apéndice o algunas figuras recortadas de revistas, o bien fotos o cartulinas, en un número de partes iguales al número de componentes de cada grupo (si por ejemplo quiere formar grupos de 4, dividirá las imágenes en 4 partes). Si por ejemplo la clase está compuesta de 22 alumnos, tendrá que recortar 3 viñetas en 4 partes y 2 en 5 (al igual que en la actividad "Estudiamos los números", en esta ocasión habrá 3 grupos de 4 y 2 de 5).

Distribuye después los pedazos recortados, uno a cada alumno. Los alumnos se pasean por la clase intercambiando los pedazos, hasta que el profesor señala que el «trueque» ha terminado. Llegados a este punto, cada alumno busca a los compañeros que tienen los pedazos que pertenecen a su misma figura y formará con ellos un mismo grupo.

DENTRO Y FUERA

Materiales

- Ninguno. Solamente es necesario un espacio bastante grande.

Desarrollo

Los alumnos se disponen en dos círculos concéntricos, de modo que a un alumno del círculo externo le corresponde un alumno del círculo interno. Invita a cada alumno del círculo externo a emparejarse con el compañero del círculo interno que está frente a él. Cada pareja forma después un grupo de cuatro con la pareja a su derecha.

Hobbies

Materiales

- Ninguno.

Desarrollo

El profesor pide a los alumnos que nombren su afición favorita y las va escribiendo en la pizarra. Identifica un número de las mismas que sea igual al número de integrantes de los grupos que pretende formar y a continuación invita a cada uno a escoger una entre aquellas que normalmente no practique pero que le gustaría probar.

Después pone a todos los alumnos que han escogido la misma afición juntos, formando grupos de 3 o 4. Si más de 4 alumnos escogen la misma afición, los subdivide en 2 o más subgrupos de 3 o 4. Si menos de 4 escogen la misma afición, estos irán a asociarse con otros grupos.

Sinónimos y antónimos

Materiales

- Cartelitos de los sinónimos y de los antónimos (ver Apéndice p. 139-144).

Desarrollo

El profesor divide entre dos el número de alumnos de la clase (por ejemplo 24:2 =12) y distribuye con un orden aleatorio los cartelitos con los antónimos (se puede hacer lo mismo con parejas de sinónimos). Después les encarga que encuentren al compañero que tiene el cartelito complementario, por ejemplo alto/bajo, delgado/gordo, etc.

Para formar grupos de tres, el profesor divide el número de los alumnos entre tres y distribuye los cartelitos con los sinónimos, encargando a los alumnos que encuentren a 2 compañeros con los sinónimos, por ejemplo piedra, roca, guijarro; bueno, amable, generoso; etc.

A CADA UNO SU INVENTO

MATERIALES

- Cartelitos de los inventores y de las invenciones (ver Apéndice p. 145-148).

DESARROLLO

El profesor divide entre dos el número de alumnos y distribuye los cartelitos de los inventores y de las invenciones; según la edad y del nivel de conocimientos de la clase, decidirá si utilizar aquellos que recogen sólo los nombres o aquellos que presentan también la ilustración, que simplifican la identificación.

Los alumnos deben recomponer las parejas encontrando al compañero que tiene el cartelito «gemelo» del propio.

FRASES HECHAS

MATERIALES

- Cartelitos de las frases hechas (ver Apéndice p. 149-150).
- Cartulinas de dos colores distintos.

DESARROLLO

He aquí un modo original para formar parejas. El profesor tiene los cartelitos de las frases hechas que se brindan en el apéndice sobre cartulina de dos colores distintos, por ejemplo amarillo y azul. Sobre el cartelito amarillo escribe las frases hechas de la lengua española; sobre el azul su significado correspondiente. Distribuye a los alumnos los cartelitos en orden aleatorio y después, siguiendo el orden de la hilera de pupitres, les pide a los niños con los cartelitos amarillos que lean en voz alta la frase hecha que está escrita sobre su cartelito. El niño que considera que tiene el cartelito azul correspondiente debe levantar la mano y leer la explicación. Una vez hallado el emparejamiento correcto, queda formada la pareja de niños.

MATEMÁTICAS

MATERIALES

- Cartelitos.
- Bolígrafo.

DESARROLLO

El profesor prepara cartelitos con problemas matemáticos diversos. Según el número de grupos que se quieran crear, algunos obtendrán el mismo resultado.

La estructura de base de este método, del cual existen infinitas variantes, consiste en dar un problema matemático a cada alumno y pedirle: primero que resuelva el problema; segundo que encuentre a los compañeros cuyo problema comparta la misma solución; y finalmente forme un grupo. El problema puede ir desde la simple suma en la escuela primaria hasta las ecuaciones complejas en secundaria.

ESTADOS Y CAPITALES

MATERIALES

- Cartelitos de Estados y capitales (ver Apéndice p. 151-152).

DESARROLLO

Para formar grupos de 2 o 4 personas se puede usar también este procedimiento. El profesor divide el número de alumnos de la clase entre dos (por ejemplo 20:2 = 10). Mezcla los cartelitos de Estados y capitales y los distribuye entre los alumnos, que tendrán que encontrar al compañero que tenga el cartelito con el Estado o la capital correspondiente. Para formar grupos de 4 se combinan dos Estados adyacentes y sus capitales.



ACTIVIDADES PARA FORMACIÓN DE GRUPOS POR ELECCIÓN DEL PROFESOR

GRUPO DE APOYO

MATERIALES

- Ninguno.

DESARROLLO

Otra posibilidad es que el profesor decida personalmente qué alumnos asignar a los diversos grupos. De este modo se evita que los alumnos menos dotados o aquellos que, al estar juntos, se provocan entre sí con comportamientos antisociales, estén en el mismo grupo.

Uno de nuestros métodos preferidos es crear grupos de apoyo para todo alumno aislado.Para ello pedimos a los alumnos que hagan una lista de los tres compañeros con los cuales les gustaría trabajar y, partiendo de sus listas, calculamos para cada alumno las preferencias recibidas. Por tanto identificamos a los alumnos aislados (aquellos que no han sido escogidos por ningún compañero). Estos son los alumnos «en riesgo», que tienen necesidad de ayuda.

Al alumno más aislado socialmente se le asignan dos de los alumnos más hábiles, populares, sociables y atentos de la clase para que trabajen con él o con ella.

Luego se repite el procedimiento con el segundo alumno más aislado y así sucesivamente.

De este modo habrá más probabilidades de que los alumnos aislados se impliquen en las actividades didácticas y que logren instaurar una relación constructiva con los compañeros de clase.

En definitiva, es importante asegurarse que en clase nadie sea excluido, rechazado o se sienta ajeno.

ELECCIÓN EFECTUADA POR LOS «LÍDERES DE LA MANADA»

MATERIALES

- Ninguno

DESARROLLO

Identificándolos en base al criterio que considere más oportuno (por ejemplo si quiere valorizar a los alumnos menos populares o bien aquellos más hábiles en un cierto tipo de competencia), el profesor les asigna a algunos alumnos el rol de «Líder de la manada». Estos "líderes" tendrán la tarea de escoger a los compañeros de grupo, tratando de juntar entre sí a compañeros que presentan habilidades diferentes.

DIFERENTES OPINIONES

MATERIALES

- Ninguno

DESARROLLO

Para equilibrar en los grupos la diversidad de ideas, si quiere por ejemplo implicar a los alumnos en actividades que estimulen la creatividad, el profesor puede formar grupos heterogéneos por opiniones. Con este objetivo propone un tema de discusión sobre el que sabe que los alumnos tienen opiniones diferentes. Por ejemplo si fue o no justo pitar aquella falta en un determinado partido de fútbol, o bien si unas vacaciones en la playa son más placenteras que un retiro en la montaña, o si ir en bicicleta es más bonito que ir a pie, etc.

Invita a todos a expresar su propio grado de acuerdo respecto al tema propuesto y coloca a los alumnos sobre una línea: en el extremo izquierdo a quienes están completamente de acuerdo, en el extremo derecho a quienes están totalmente en desacuerdo y en el centro a quienes no tienen una opinión formada. Entre los dos extremos y el centro colocará a los alumnos que expresan grados de acuerdo o desacuerdo más difuminados.

Por ejemplo, el profesor que quiere formar grupos de 4 en una clase de 24 alumnos puede subdividir la «graduación» en 12 intervalos, correspondientes a una pareja, y proceder a formar los grupos partiendo de los extremos y avanzando hacia el centro, como muestra la **figura 3.2**.

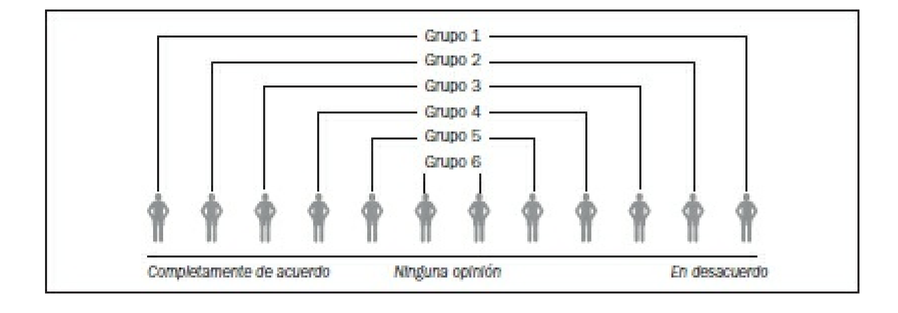


Figura 3.2. Formación de los grupos con la actividad «Diferentes opiniones».

GRADUACIÓN

MATERIALES

- Ninguno.

DESARROLLO

A partir de la evaluación de la última tarea, el profesor construye un listado que va del alumno que ha obtenido el mejor resultado hasta el que ha obtenido el peor resultado.

Forma por tanto grupos de 4 componentes escogiendo consecutivamente a los alumnos que ocupan la primera posición, la última y las dos centrales (**figura 3.3**).

Por ejemplo, si la clase está compuesta por 20 alumnos, se hace una graduación del 1 al 20 y se extrae el primer grupo tomando los números 1, 20 10 y 11, el segundo grupo tomando los números 2, 19, 9 y 12 y el tercero los números 3, 18, 8 y 13 y así sucesivamente.

Alumnos		
1. Maria	11. Mario	
2. Laura	12. Irene	
3. Luisa	13. Cecilia	
4. Paolo	14. Sara	
5. Carla	15. Emilia	
6. Luca	16. Alice	Primer grupo: Maria, Ibram, Lucy, Mario
7. Dario	17. Gianni	Segundo grupo: Laura, Salim, Marta, Irene
8. Miguel	18. Loris	Tercer grupo: Luisa, Loris, Miguel, Cecilia
9. Marta	19. Salim	Cuarto grupo: Paolo, Gianni, Dario, Sara
10. Lucy	20. Ibram	Quinto grupo: Carla, Alice, Luca, Emilia

Figura 3.3. Formación de los grupos por graduación.

4. Enseñar y desarrollar habilidades sociales

Un funcionamiento eficaz de los grupos de aprendizaje cooperativo presupone el uso apropiado de las habilidades sociales (Johnson, Johnson y Holubec, 1996), o bien de los comportamientos útiles para alcanzar un resultado deseado y adecuado a la situación interpersonal en la que se empleen. Según una antigua definición (Hargie, Saunders y Dickson, 1989), pero en muchos aspectos aún actual, las personas socialmente hábiles son aquellas que en contextos específicos son capaces de reconocer las propias necesidades y las de los demás y de responder a ellas con comportamientos apropiados.

Retomando la definición de competencia esbozada en la literatura existente (Bara, 1999; Pellerey, 2000; Gentile, 2004; Petracca, 2003), donde se entiende como capacidad de escoger conscientemente y de hacer un uso inteligente y funcional de conocimientos y habilidades aprendidas con el fin de resolver tareas o problemas complejos en un contexto dado, podemos decir que ser *socialmente competente* significa saber escoger, del propio repertorio de conocimientos y comportamientos sociales, aquellos más funcionales, en un contexto dado, para el logro de un objetivo específico.

En la práctica, los alumnos socialmente competentes saben captar las vivencias y las necesidades propias y las de los demás en situaciones específicas; se dan cuenta de qué comportamientos favorecen o por el contrario obstaculizan el trabajo de grupo y saben adecuarse llevando a cabo los comportamientos más en consonancia.

Como muchos profesores pueden constatar, cuando proponen actividades en grupos de aprendizaje cooperativo, el hecho de estar integrados en un grupo y de tener un objetivo común que alcanzar no determina automáticamente la puesta en marcha de habilidades sociales apropiadas, por eso es necesario prever una intervención específica sobre esta vertiente. Con este objetivo, la literatura existente y las experiencias conducidas brindan eficaces sugerencias.

Estrategias para enseñar y desarrollar habilidades sociales

Implicar a los alumnos desde el principio

En el caso de las habilidades sociales, es más importante que nunca que la enseñanza se proponga no como demanda de saber o hacer «una cosa más», sino como una ocasión para adquirir instrumentos significativos y con una utilidad concreta. El primer paso por tanto puede ser el de estimular a los alumnos para que reflexionen sobre cuáles pueden ser los comportamientos oportunos o por el contrario inadecuados en el desarrollo de una actividad individual o de grupo. Con este objetivo se pueden plantear

preguntas simples del tipo: «Chicos, hoy os querría pedir que expreséis vuestra opinión sobre cómo os gustaría que fuera nuestra clase durante las actividades de estudio o de trabajo en grupo. Por ejemplo: ¿cómo os gustaría que se comportasen vuestros compañeros? En vuestra opinión, ¿qué comportamientos podrían facilitar el trabajo de grupo y cuáles obstaculizarlo?». Tras de lo cual, el profesor puede iniciar un debate planteando otras preguntas para animar la reflexión de tipo metacognitivo y hacer que emerjan ulteriores ideas y comentarios.

Es fundamental que los alumnos comprendan realmente las ventajas que se derivan de poner en práctica, en las relaciones de clase y en el aprendizaje, ciertos comportamientos, y que no tengan la sensación de tener que respetar reglas impuestas desde arriba de las que no comprenden bien el sentido, aunque sin embargo, se adecúan a las mismas. Además del debate, el profesor puede proponer cuestionarios simples, una redacción o, en el caso de alumnos de las primeras clases de la escuela primaria, pedirles que hagan un dibujo con el título «Querría que mi clase fuera así». Sobre la base de lo que surja de la clase, escribe en la pizarra los comportamientos útiles identificados por los alumnos y construye con ellos un Gráfico T.

Construir un Gráfico T

Como ya se ha mencionado antes, en el caso de las habilidades sociales es más que nunca esencial que la enseñanza/aprendizaje sea significativa e inmediatamente relevante para los alumnos. Desde esta óptica, por tanto, es necesario definir con exactitud qué se espera que los alumnos hagan, desde el momento en que invitarles a «colaborar» o «escuchar» puede sonar bastante vago. Especialmente con los alumnos más pequeños: es indispensable aclarar qué hace la persona que escucha o aquella que colabora.

Para traducir las habilidades generales en comportamientos verbales y no verbales específicos resulta particularmente útil el **Gráfico T** o ***T-Chart*** (Comoglio y Cardoso, 1996), que es sustancialmente una tabla construida a partir del trazado de una gran **T** sobre un folio o cartulina. En la parte alta del folio, sobre la **T**, se indica la habilidad social en cuestión; debajo, en las dos columnas creadas por la letra T, se indican los comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales se pone en práctica la habilidad.

Para cada una de las habilidades que la clase ha identificado como deseables se construye junto a los alumnos un Gráfico **T**; se puede empezar preguntando simplemente: «¿Qué hace que os déis cuenta de que una persona os está escuchando?» o bien «¿Qué os da a entender que vuestros compañeros de grupo están colaborando? ¿Qué hacen con las palabras y con los gestos?». Con los más pequeños, la atención que se le presta a la claridad y a la concreción es aún mayor; por esta razón, también en la construcción del **Gráfico T** puede ser oportuno usar, en lugar de «comportamientos verbales» y «comportamientos no verbales», respectivamente, «qué siento/digo» y «qué veo/qué hago» (Fabiani y Passantino, 2007, pp. 82-83).

A modo de ejemplo, se recogen a continuación posibles **Gráficos T** para las habilidades de *escuchar* y *colaborar*.

ESCUCHAR	
Comportamientos verbales	**Comportamientos no verbales**
• Esperar a que el otro haya terminado de hablar antes de intervenir. • Mantener un tono de voz bajo. • Demostrar que se está escuchando diciendo cosas como «Sí, claro, entiendo». • Repetir con tus propias palabras aquello que el otro ha dicho para asegurarte de haber entendido bien. • Hacer preguntas para ver si se ha entendido bien aquello que el otro pretende comunicar.	• Mirar a la persona que está hablando. • Estar frente a la persona o a su lado; no ponerse a sus espaldas ni dándole la espalda. • Asentir de tanto en tanto con la cabeza y señalar con los ojos que se está escuchando. • Permanecer más bien quietos.

COLABORAR	
Comportamientos verbales	**Comportamientos no verbales**
• Hablar de cosas que atañen a la tarea que hay que desarrollar. • Alentar el trabajo con frases como: «Vamos, que estamos yendo bien; venga, que lo conseguiremos». • Mantener un tono de voz bajo. • Pedir confirmación de cómo está desarrollándose el trabajo. • Preguntar si alguien tiene alguna duda sobre cómo se está procediendo. • Hacer preguntas para ver si se ha entendido bien lo que se tiene que hacer.	• Prestar los materiales necesarios. • Tener cuidado de los materiales comunes. • Levantarse sólo en caso de necesidad, tras haberlo acordado con los demás y haber pedido permiso al profesor. • Moverse en silencio. • Desarrollar el propio rol con atención y sin adoptar los roles de los demás.

Además de hacer que se reflexione sobre la funcionalidad inmediata de los comportamientos sociales, es oportuno espolear también una reflexión sobre los efectos que los comportamientos pueden tener sobre las personas, proponiendo preguntas-estímulo o un juego de roles en los cuales los alumnos experimentan en primera persona las reacciones que los comportamientos suscitan. Algunas *preguntas estímulo* podrían ser:

- "¿Te ha pasado alguna vez, cuando estás con tus amigos, el estar hablando con alguno de ellos y darte cuenta de que no te está escuchando? ¿Cómo te has sentido?".
- "¿Te ha pasado alguna vez estar hablando con alguien que miraba hacia otro lado mientras le hablabas? ¿Qué has sentido?".
- "¿Te ha pasado alguna vez estarle contando algo importante para ti a una persona que después haya restado importancia a lo que le habías dicho o peor, haya mostrado ironía o desprecio? ¿Cómo te has sentido?".

Cuando todos los alumnos han respondido individualmente a cada pregunta, el profesor puede pedirle a cada uno que exponga sus propias respuestas, sintetizando después las comunes en la pizarra.

Como alternativa, los alumnos pueden confrontarse en pequeños grupos elaborando después una síntesis colectiva final.

Sobre la base de lo que emerge, se puede iniciar una reflexión en torno a los comportamientos sociales que facilitan o impiden el trabajo de grupo identificando los más relevantes, con los que se puede construir un mural de referencia o un **Gráfico T**.

Si se decide proponer un *juego de roles*, se divide a los alumnos en dos grupos, confiándole al primero la tarea de *comunicar* y al segundo la de *escuchar*, pero mostrando desinterés o desprecio. Por turnos, los componentes del grupo comunicador relatan algo que sea importante para ellos al otro grupo. Tras la simulación se les pregunta a los chicos del primer grupo cómo se han sentido al darse cuenta de que lo que relataban no era escuchado o respetado.

Comprobar las habilidades sociales

Una vez identificados los comportamientos sociales a adoptar, el profesor explica que dichos comportamientos serán observados y comprobados utilizando una ficha en la cual se registra, a intervalos preestablecidos (por ejemplo cada 15-20 minutos), si cada componente del grupo utiliza o no el comportamiento en cuestión. Con este objetivo puede escribir ***sí*** (presencia del comportamiento) o ***no*** (ausencia del comportamiento) o, más sencillamente, poner una crucecita o cualquier otra señal cuando la habilidad social sea puesta en práctica y no señalar nada cuando no se emita. Primero será el profesor quien haga la supervisión; en un segundo momento, cuando los grupos sean más autónomos en el trabajo cooperativo, podrá confiar la tarea a un componente del grupo.

Al final de la actividad (que puede durar una hora, un día, una semana), se cuentan todos los «síes» o las crucecitas obtenidas, calculando la puntuación total de cada alumno y, si se quiere, la media.

En la **figura 4.1** se muestra un ejemplo de ficha de registro, cumplimentada.

Le compete al profesor decidir si traduce las puntuaciones asignadas en notas, puntos o criterios (tipo *suficiente*, *bien*, etc.), o si hace confluir la media de los comportamientos sociales en la evaluación final, como votos de más respecto a los obtenidos en la tarea específica. Podrá también decidir que los comportamientos sociales constituyan una evaluación por sí misma y prevean una gratificación, como por ejemplo, diez minutos más de descanso, la posibilidad de decidir cómo transcurrir la última jornada antes de las vacaciones de Navidad, llevarse a casa durante algunos días un texto ilustrado que pertenezca a la clase, traer a la clase un juego de casa que pueda utilizar durante el descanso, etc.

Si se pretende hacer confluir la evaluación de las habilidades sociales con la nota global del alumno, puede ser útil convertir la puntuación total o media brindada por la

observación según un principio funcional, de frecuencia o numérico; por ejemplo, por observaciones a 4 intervalos, se puede obtener la siguiente correspondencia con las medias:

- Media 0-1: nunca/casi nunca, puntuación 0-2,5.
- Media 1-2: alguna vez, puntuación 2,5-5.
- Media 2-3: a menudo, puntuación 5-7,5.
- Media 3-4: siempre, puntuación 7,5-10.

Alumnos	Comportamientos					
	Hablar uno cada vez	*Mantener el contacto visual*	*Respetar los roles*	*Respetar los materiales*	*Total*	*Media*
Maria	✗✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗✗	15	3,75
Sara	✗✗	✗✗✗	✗✗	✗✗✗	10	2,5
Giuseppe	✗✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗✗	15	3,75
Carlo	✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗	12	3
Marco	✗	✗	✗	✗✗	5	1,25
Angela	✗✗	✗	✗✗	✗✗✗	8	2
Michela	✗✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗✗	15	3,75
Alessandro	✗✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗✗	16	4
Luigi	✗✗✗	✗✗✗✗	✗✗✗	✗✗✗✗	14	3,5
Lucilla	✗✗	✗	✗	✗✗	6	1,5
Leonardo	✗	✗	✗	✗	4	1
Maurizio	✗	✗✗	✗✗	✗✗	7	1,75
Fabiola	✗✗✗	✗✗	✗✗	✗✗	9	2,25

Figura 4.1. Ejemplo de ficha de registro cumplimentada.

El juego de las "fichas"

Cuando se trabaja con alumnos de la escuela primaria, puede ser útil valorar la oportunidad de utilizar una forma de refuerzo sistemático para los comportamientos positivos, con la vista puesta en desarrollar gradualmente la motivación intrínseca haciendo palanca sobre la extrínseca. En otras palabras, la premisa de fondo es que el alumno utilice el comportamiento positivo para obtener la gratificación (*motivación extrínseca*) y progresivamente lo adquiera y lo use de forma estable independientemente de la recompensa externa, porque ha constatado su funcionalidad (*motivación intrínseca*).

Un sistema muy utilizado es el de las "fichas", refuerzos simbólicos que pueden intercambiarse después por pequeños «premios» concretos (*token economy*).

El profesor informa a los alumnos de que, por cada comportamiento positivo (recogido en el Gráfico T) que pongan en práctica, recibirán una ficha verde (u otro objeto simbólico positivo), por cada comportamiento poco respetuoso una ficha amarilla (u otro objeto simbólico neutro) y por cada comportamiento contrario a los propuestos por la clase una ficha roja (u otro objeto simbólico negativo). También en este caso se efectúa una observación en intervalos regulares, por ejemplo, el profesor puede pasar entre los grupos cada 10-15 minutos, poner en evidencia si los miembros observan o no las reglas establecidas y entregar a cada uno una ficha verde, amarilla o roja, según estén aplicando o no la habilidad que se haya decidido.

Como alternativa, puede decidir observar el comportamiento individual y entregar la ficha correspondiente a todo el grupo. Al final de la jornada, las fichas de los componentes de cada grupo se meten en tres bolsitas transparentes (tres para cada grupo; una para cada tipo de ficha) que están colgadas en el aula y constituirán el «botín de grupo». Las fichas, por tanto, las gana el individuo para el grupo, no para sí mismo. También se puede organizar una «competición» entre distintas clases, para la cual los alumnos ganarán fichas para todo el grupo clase y habrá sólo tres bolsitas.

Inicialmente, es útil dar más fichas positivas, esforzándose para identificar también los comportamientos adecuados, aunque sean mínimos y reforzarlos enseguida, para ayudar a los alumnos, sobre todo a aquellos que tienen una imagen «problemática», para que descubran que existe una modalidad funcional de estar en clase y que es posible para todos.

Cómo controlar el nivel de ruido

Una de las razones por las cuales algunos profesores son reticentes a proponer actividades en pareja o en grupo es el ruido o desorden que a menudo acompaña a este tipo de trabajo. El problema efectivamente se plantea, pero puede gestionarse con algunas advertencias que han dado buenos resultados en la cotidianidad didáctica y que pueden permitir hacer del trabajo de equipo un componente fijo en el transcurso de la clase de la lección (Dreyer y Harder, 2012).

- Durante el trabajo en pareja o en grupo, se utiliza una *música de fondo*: la de meditación, por ejemplo, tiene a menudo efectos prodigiosos, favoreciendo el silencio y una atmósfera equilibrada y distendida.
- Se introduce la regla de los "**30 cm de voz**" proponiendo un pequeño experimento. El profesor entrega a los alumnos, en pareja, una regla larga de 30 cm, y les pide que se sienten uno frente al otro a esa distancia; les invita entonces a hablar y experimentar cuál puede o debe ser el volumen de voz adecuado para el trabajo en equipo.
- Se muestra concretamente el nivel de ruido esperable en las diversas modalidades de trabajo a través del *ruidómetro* (**figura 4.2**), sobre el cual se indican los distintos niveles apropiados de ruido: silencio (trabajo individual), susurro (trabajo en pareja),

en voz baja (trabajo de grupo). Se discute con los alumnos cuál es el nivel aceptable en un determinado momento, usando regularmente el «ruidómetro» en el transcurso de la clase.

Si algunos alumnos, a pesar de todos estos esfuerzos, no respetasen el volumen de ruido adecuado, es oportuno que el profesor afronte la cuestión junto a ellos. Si el nivel de ruido continúa siendo excesivo, es útil interrumpir el trabajo en grupo y, tras un cierto intervalo de tiempo, discutirlo con los alumnos y buscar juntos soluciones.

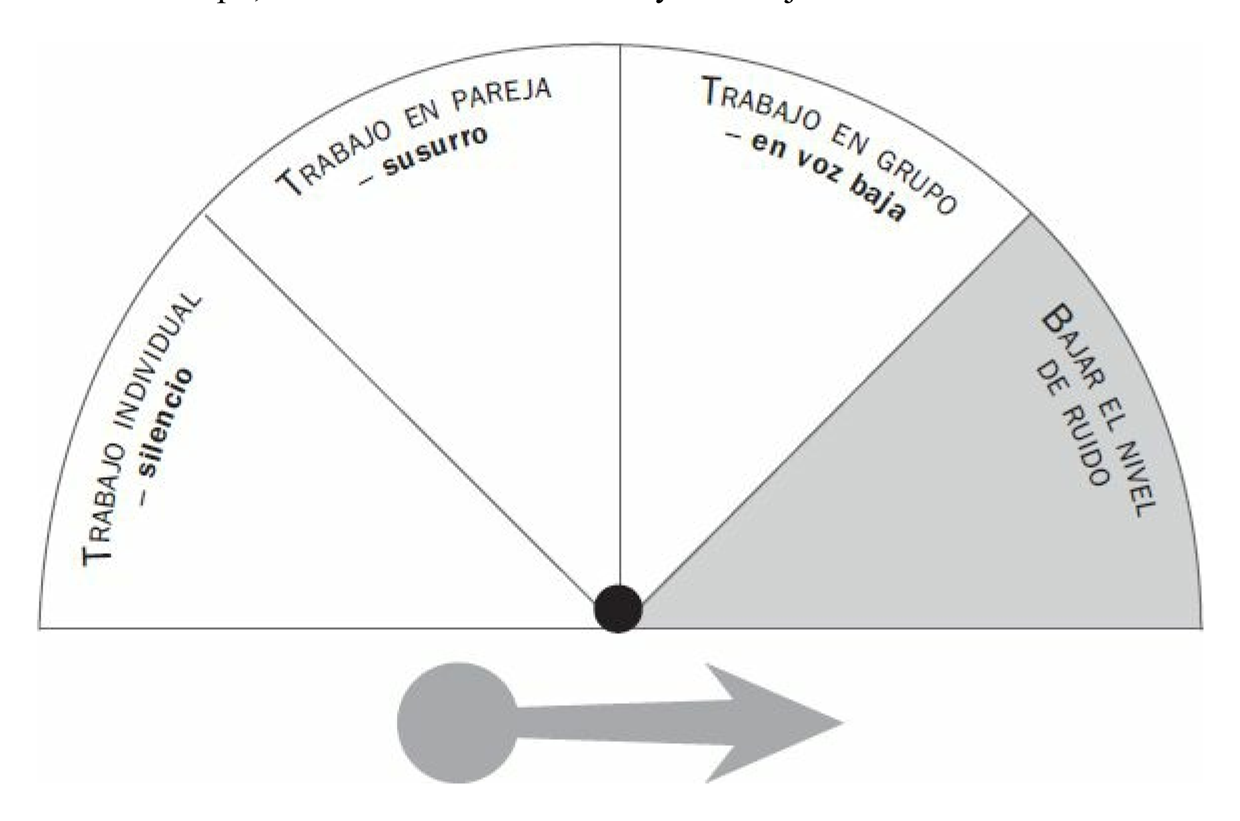


Figura 4.2. El «ruidómetro».



ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES

EL MENSAJE DEL REY

Objetivos	Hablar uno por uno. Tener un tono de voz moderado.
Dimensiones del grupo	Toda la clase.
Edad de los participantes	De los 6 a los 10 años.

Materiales	Botella de plástico. Carta del Rey de Birbantópoli. Gráfico T en una cartulina. Rotulador.
Tiempo de realización	50 minutos.

DESARROLLO

El profesor prepara los materiales para la actividad: la carta del Rey de Birbantópoli, y mete una copia dentro de una botella de plástico. Les cuenta a los niños que ha encontrado una botella dirigida expresamente a su clase y que contiene una petición de ayuda. La lee a los alumnos.

¡S.O.S.!

Soy el Rey de Birbantópoli y tengo una desesperada necesidad de ayuda. La Bruja Desmemoriada les ha borrado la memoria a todos los niños del reino. Nadie se acuerda ya de las reglas de comportamiento, por eso en las escuelas reina la confusión más total: los niños corren por los pasillos, saltan sobre los pupitres, se empujan entre sí, arrancan los cuadernos, trocean los lápices, gritan todo lo que pueden y nadie escucha ni al profesor ni a los compañeros. ¡Los maestros están desesperados! Le hemos pedido ayuda al Mago de las Reglas, pero ya es anciano y no se acuerda muy bien de cómo se tiene que comportar en la escuela. Por eso nos ha aconsejado que le pidamos a una clase de buenos alumnos como vosotros que realicen carteles con las reglas de comportamiento. Así podremos colgarlos en las escuelas y hacer que los niños de Birpantópoli recuperen la memoria. ¿Estáis dispuestos a ayudarnos?

El Rey de Birbantópoli

Una vez terminada la lectura, el profesor pide a los alumnos que identifiquen los comportamientos erróneos descritos en el mensaje del Rey de Birbantópoli y cuáles serían, en cambio, los comportamientos correctos, escribiéndolos en la pizarra.

Una vez identificadas las habilidades sociales más importantes, el profesor las escribe en una cartulina, creando un **Gráfico T** (ver **figura 4.3**): a sugerencia de los alumnos escribirá en una columna los comportamientos verbales inherentes a la habilidad social correspondiente (escuchar, comunicar, colaborar y animar), y sobre la otra columna los comportamientos no verbales. Una vez ultimados, los murales se cuelgan sobre una pared de la clase y el profesor encarga a algunos alumnos que realicen copias de los mismos en folios que serán introducidos en la botella y devueltos al remitente.

Escuchar	
Comportamientos verbales "¿Qué digo?"	Comportamientos no verbales "¿Qué hago?"
Comunicar	
Comportamientos verbales "¿Qué digo?"	Comportamientos no verbales "¿Qué hago?"
Colaborar	
Comportamientos verbales "¿Qué digo?"	Comportamientos no verbales "¿Qué hago?"
Animar	
Comportamientos verbales "¿Qué digo?"	Comportamientos no verbales "¿Qué hago?"

Figura. 4.3. Modelo de Gráfico T para el análisis de los comportamientos verbales y no verbales de las distintas habilidades sociales.

APRENDEMOS A RESPETARNOS CON LAS TARJETITAS

Objetivos	Colaborar: hablar uno por uno y con un tono de voz moderado, respetar el reparto de roles, respetar los materiales. Subdividir encargos y realizar tareas para trabajar juntos con un objetivo común.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Gráficos T (ver **figura 4.4**) y cartelitos (ver Apéndice pp. 153-156) con la descripción de

	los comportamientos inherentes a las habilidades sociales de escuchar, comunicar, colaborar y alentar. Rotuladores.
Tiempo de realización	50 minutos.

DESARROLLO

El profesor prepara los materiales para la actividad entregando a cada grupo un **Gráfico T** en el que se indica una habilidad social y los cartelitos con los correspondientes comportamientos (*positivos* y *negativos*):

- *Escuchar*:
  - Comportamientos positivos: Miro a los ojos a la persona con quien hablo. Asiento. Hago preguntas para asegurarme de que lo he entendido. Resumo con mis palabras. Digo frases como «¿De verdad?», «¡Qué interesante!», «Estoy de acuerdo».
  - Comportamientos negativos: Le doy la espalda a quien habla. Corro por la clase. Interrumpo a quien habla sin levantar la mano. Hablo de otra cosa.
- *Comunicar*:
  - Comportamientos positivos: Miro a los ojos a mi oyente. Critico las ideas y no a las personas. Me aseguro de que mis compañeros hayan entendido con preguntas como: «¿Ha quedado todo claro?», «¿Hay dudas?», «¿Cuál es vuestra opinión?».
  - Comportamientos negativos: No respeto el turno de palabra. Hablo demasiado despacio o demasiado fuerte. Ignoro las opiniones de los demás.
- *Colaborar*:
  - Comportamientos positivos: Presto mis cosas. Les pido y ofrezco ayuda a mis compañeros. Termino mi tarea. Pido el parecer de los demás. Promuevo la participación de todos.
  - Comportamientos negativos: Me burlo de quien se equivoca. No respeto los turnos. Grito. Me levanto sin pedir permiso.
- *Alentar:*
  - Comportamientos positivos: Me congratulo con los demás por su trabajo. Sonrío a los compañeros. Choco los cinco. Digo frases como «¡Muy bien, sigue así!», «Has mejorado mucho».
  - Comportamientos negativos: Subrayo los errores más que los progresos. Le hago el trabajo a quien le cuesta más. No reconozco el compromiso y los esfuerzos de los demás.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos, entregando a cada uno un Gráfico T en el que está indicada una habilidad social y el mazo de cartelitos en los que están descritos los comportamientos inherentes a la misma.

Los alumnos deben reconocer los comportamientos positivos y los comportamientos negativos descritos en los cartelitos, corrigiendo estos últimos con el correspondiente positivo. Tras de lo cual transcriben los comportamientos en las dos columnas del Gráfico T, distinguiendo los verbales (*¿Qué digo?*) de los no verbales (*¿Qué hago?*).

Durante la actividad, los roles son distintos:

– Un alumno lee el cartelito.
– Un alumno define si el comportamiento es positivo o negativo y, en caso de comportamiento negativo, identifica el correspondiente positivo.
– Un alumno define si el comportamiento responde a la pregunta «¿Qué digo?» y comprueba que todos estén de acuerdo.
– Un alumno escribe el comportamiento en la columna correspondiente del Gráfico T.

EVALUACIÓN

Al finalizar la actividad, el profesor pide a un niño de cada grupo, escogido al azar, que lea el **Gráfico T** realizado y debate con la clase las posibles dudas. Cuanto todos están de acuerdo, se cuelgan los **Gráficos T** en las paredes de la clase.

ROMPECABEZAS

Objetivos	Colaborar: hablar de uno en uno y con tono de voz moderado, respetar el reparto de roles. Prestar atención al interlocutor en las conversaciones y en los debates, comprender las ideas y la sensibilidad de los demás y participar en las interacciones comunicativas. Participar en discusiones de grupo, identificando el problema abordado y las principales opiniones que se han expresado. Organizar un breve discurso oral utilizando escaletas mentales o escritas.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Gráfico T relativo a las habilidades sociales de escuchar, comunicar, colaborar y alentar. Bolígrafos.
Tiempo de realización	50 minutos.

DESARROLLO

El profesor establece las habilidades sociales que quiere enseñar a la clase; en este caso se trabaja en las habilidades de *escuchar*, *comunicar*, *colaborar* y *animar*, pero se pueden escoger también otras, preparando los materiales adecuados.

Divide la clase en grupos de base, compuestos por tantos alumnos como habilidades sociales se examinen; en nuestros caso 4, por eso se formarán grupos de 4 alumnos, y dentro de cada grupo, a cada alumno se le asigna una habilidad social distinta.

Llegados a este punto, todos los alumnos que tengan la misma habilidad se reúnen en grupos nuevos -*grupos de expertos*- que tienen la tarea de hacerse preguntas para definir los comportamientos inherentes a la habilidad social que se les ha confiado, para convertirse en expertos.

Con este objetivo el profesor distribuye los Gráficos T (uno para cada componente del grupo) y asigna los siguientes roles:

- Un alumno plantea la pregunta: «¿Cómo se tendría que comportar una persona que escucha/comunica/colabora/alienta?»
- «¿Qué debería decir y hacer?».
- Un alumno responde a la pregunta.
- Un alumno resume la respuesta del compañero y comprueba que todos estén de acuerdo, integrando eventualmente la respuesta.
- Un alumno transcribe en las dos columnas del Gráfico T las características identificadas.

Dado que se trabaja juntos, el grupo inicialmente produce un solo Gráfico T, que al final cada experto transcribirá en su propia copia.

Una vez concluido el trabajo en el grupo de expertos, cada alumno vuelve al grupo de base e ilustra a los compañeros sobre las características de la habilidad social que se le ha asignado, asegurándose de que todos hayan entendido.

EVALUACIÓN

Una vez terminadas las explicaciones en los grupos de base, el profesor dirige al azar preguntas a un alumno por grupo para compilar juntos los Gráficos T, que se colgarán de las paredes de la clase.

HOY SOY YO QUIEN CUENTO ALGO

Objetivos	Escuchar: mirar al otro a los ojos, permanecer quietos y en silencio, mostrar interés. Comunicar: usar un tono de voz apropiado, mirar a los demás a los ojos. Interaccionar en el intercambio comunicativo (diálogo colectivo o no, conversación, discusión, etc.) de modo adecuado a la situación (para informarse, explicar, requerir, discutir, etc.), respetando las reglas establecidas.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los	Entre los 6 a los 10 años.

participantes	
Materiales	Cartulinas y rotuladores. Fichas verdes, amarillas y rojas. Bolsitas transparentes (3 para cada grupo).
Tiempo de realización	50 minutos.

DESARROLLO

El profesor examina con la clase las habilidades sociales de *escuchar* y *comunicar*, y dibuja los Gráficos T en la pizarra o en las cartulinas.

Divide la clase en grupos de 3 alumnos y le entrega a cada grupo tres bolsitas transparentes.

La actividad se realiza así: en cada grupo el niño mayor por fecha de nacimiento les contará a los compañeros la trama de un libro o de una película de su elección, tratando de poner en práctica los comportamientos vinculados con la habilidad de *comunicar*; los demás lo escucharán con atención, poniendo en prática los comportamientos ligados a la habilidad de *escuchar*.

EVALUACIÓN

Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasea entre los grupos para comprobar la observación de los comportamientos y entrega a cada alumno una ficha verde, amarilla o roja según si la aplicación de la habilidad es positiva, neutra o negativa.

Al término de la actividad cada grupo introduce su propio «botín» de fichas en las diversas bolsitas, que se colgarán dentro de la clase bajo un símbolo identificativo.

La actividad puede transformarse en una verdadera competición al final de la cual el grupo con el mejor resultado recibirá una gratificación (no tener que hacer deberes, prolongación del descanso, coronación simbólica del vencedor y aclamación de la clase, etc.).

DESCUBRAMOS LOS CÓDIGOS

Objetivos	Respetar los roles y turnos de palabra, interviniendo en la conversación de forma ordenada y pertinente. Alentar la participación de los demás y reconocer la contribución de todos. Aceptar, respetar, ayudar a los demás y a los que son «diferentes a uno».
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos
Edad de los participantes	De los 6 a los 10 años.
Materiales	Cartulinas y bolígrafos.

	Tarjetitas de los códigos. Fichas verdes, amarillas y rojas. Bolsitas transparentes (3 por cada grupo).
Tiempo de realización	Una hora

DESARROLLO

El profesor examina con la clase las habilidades sociales de colaborar y animar escribiendo en la pizarra o colgando carteles con los correspondientes Gráficos T.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos y entrega a cada grupo tres bolsitas transparentes y algunas tarjetitas sobre las cuales se encuentra un «código» de dos letras y cinco líneas en blanco (ver **figura 4.4**).

La tarea de los alumnos es identificar cinco palabras que empiecen y terminen respectivamente con la primera y la segunda letra del código indicado en la tarjetita y transcribirlas en el espacio adecuado (por ejemplo al código P-A pueden corresponderle pelota, palma, pizza, pasta, pantufla), aplicando al mismo tiempo los comportamientos ligados a las habilidades de colaborar y animar.

Durante la actividad los distintos roles son:

- Un alumno lee el código.
- Un alumno da la palabra y los turnos a los compañeros.
- Un alumno controla el tiempo (máximo 5 minutos por tarjetita).
- Un alumno escribe las palabras «decodificadas» en la tarjetita.

EVALUACIÓN

Durante el desarrollo de la actividad el profesor se pasea entre los grupos para observar los comportamientos y entrega a cada alumno una ficha verde, amarilla o roja según si la aplicación de las habilidades de *colaborar* y *animar* sea positiva, neutra o negativa.

Al término de la actividad cada grupo introducirá su propio «botín» de fichas en las diversas bolsitas: el grupo vencedor no será el que haya identificado más palabras, sino más bien el que haya obtenido el mejor resultado en términos de fichas. Los vencedores serán gratificados con una aclamación por parte de la clase.

P-A	N-O
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________
______________________	______________________

Figura 4.4. Modelo de tarjetitas de los códigos.

La unión de los colores

Objetivos	Prestar y pedir en préstamo el material. Respetar los materiales y las personas. Tener un tono de voz adecuado para no molestar a los demás grupos.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 6 a los 10 años.
Materiales	Dibujos para colorear (fácilmente disponibles en internet). Rotuladores o lápices de colores. Fichas verdes, amarillas y rojas. Bolsitas transparentes (3 para cada grupo).
Tiempo de realización	50 minutos.

Desarrollo

El profesor examina con la clase la habilidad social de *colaborar* esbozando en la pizarra un Gráfico T.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos y entrega a cada alumno un dibujo para colorear y dos rotuladores de modo que en cada grupo haya los siguientes colores: amarillo, rojo, verde, azul, celeste, rosa, marrón y negro.

Cada alumno tendrá que colorear su propio dibujo pidiendo en préstamo a los miembros de su propio grupo los colores que le faltan y dar en préstamo los propios.

Evaluación

Durante el desarrollo de la actividad, el profesor se pasea entre los grupos para comprobar que se observan los comportamientos y entrega a cada alumno una ficha

verde, amarilla o roja según si la aplicación de la habilidad es positiva, neutra o negativa.

Al término de la actividad cada grupo introducirá su propio «botín» de fichas en las diversas bolsitas: los dibujos del grupo que haya obtenido un mejor resultado en términos de fichas se colgarán en la clase.

5. Favorecer el clima cooperativo en el grupo-clase

Las actividades de creación del *clima cooperativo* en el grupo-clase son propedéuticas en relación a las del aprendizaje propiamente dicho y se proponen favorecer el conocimiento y la confianza recíproca entre los componentes del grupo clase, con el fin de establecer una atmósfera placentera que aumente la disponibilidad de los alumnos para ponerse en juego y comprometerse con el aprendizaje. Crear un buen clima de clase no es sólo útil para favorecer una buena predisposición para trabajar en grupo, sino que resulta un aspecto fundamental y básico de cualquier acción didáctica. Baste pensar en el hecho de que, la percepción del compañero como recurso, como «compañero de viaje» más que como «antagonista», facilita sin duda el logro de los objetivos compartidos, dado que de este modo los recursos y las energías en el terreno pueden ser encaminadas hacia una meta común en vez de estar dispersas en un juego del tipo *mors tua vita mea*.

Las actividades dirigidas específicamente a la creación de un clima cooperativo en clase son importantes precisamente porque en general la percepción de los compañeros y de toda la clase como recursos y «compañeros de viaje» no se desarrolla de modo espontáneo, o en todo caso no siempre y no en todas las circunstancias.

Numerosos investigadores (Johnson y Johnson, 1987; Comoglio y Cardoso, 1996; Cohen, 1999; Gentile 2000a; 1998) identifican en la metodología didáctica del aprendizaje cooperativo una modalidad específica para desarrollar un clima colaborativo y la formación de algunas habilidades sociales fundamentales, por ejemplo el compartir materiales y recursos, la capacidad de pedir y dar ayuda, la capacidad de escuchar y respetar al otro y su diversidad, etc. Trabajar en el logro de un buen clima de aula constituye un punto central para el desarrollo de ambientes de aprendizaje eficaces.

Según Franta (1985), la clase, por su composición y función, puede compararse a un contexto social -muy parecido a otros- en el que existen tareas a desarrollar, roles, estatus y una atmosfera o clima que, según las modalidades de interacción que se estructuran entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos, puede asumir características más o menos placenteras o funcionales al objetivo que el grupo clase pretende alcanzar. Aunque el profesor sea más o menos consciente de ello, tiene el poder de dar forma y orientar dicha atmósfera, la cual, según cuál sea su calidad, podrá incidir de distintas formas a diversos niveles, en primer lugar en los de la motivación y el aprendizaje. En particular, la buena predisposición al aprendizaje parece favorecida por un ambiente en el que los alumnos pueden percibir que su aprendizaje, sus opiniones y sus intereses son tomados en serio, de modo que tienen la sensación de participar con preciosas contribuciones a la comunidad de la clase. De hecho, los alumnos experimentan la importancia de las

relaciones sociales en clase allí donde tienen la posibilidad de sentirse miembros efectivos dentro del proceso escolar (Franta, 1985).

Un clima de clase sereno y confiado, favorecido por una buena relación entre alumnos, y entre alumnos y profesor, es algo que se considera también un factor preventivo del abandono escolar. Según Gentile (2000b, p. 103), entre los factores relaciones de riesgo de abandono escolar «pueden estar incluidas todas aquellas condiciones en las que el alumno no se siente a su propio aire y está molesto emotivamente en la relación con los compañeros, en la relación con los profesores». Por otro lado, «el apoyo, la confianza y el bienestar en la escuela constituyen potentes sistemas de prevención del abandono» (Drago, 2003, p. 126).

Cuando los alumnos experimentan un clima de clase positivo se pueden resaltar una serie de efectos determinados. Partiendo de las experiencias realizadas en diversos años de trabajo en la escuela por un grupo de investigadores (Gentile y Petracca, 2003; Iaccarino, 2003; La Prova, 2003) y de los que han surgido algunas publicaciones internacionales (Dalton y Watson, 1997; Child Development Project, 2000; Cohen, 1999), parece que cuando los alumnos se sienten libres, a su propio aire, como sucede en una situación familiar o de amistad, están mejor predispuestos a adoptar riesgos respecto al ponerse en juego: decir lo que piensan, pedir aclaraciones e informaciones sobre aspectos poco claros, expresar dificultades y pedir ayuda.

Esto probablemente se da porque se comparte la idea de que si uno está entre amigos se halla entre personas que disfrutan estando cerca y que probablemente, si siguen haciéndolo, continuarán conservando una idea positiva del otro independientemente de situaciones un poco tempestuosas. Cuando los chicos perciben un contexto de clase amigable, a menudo se corrobora entre los alumnos lo siguiente:

- Expresan un mayor respeto y confianza hacia el profesor.
- Expresan un mayor placer por la escuela en general.
- Asumen en mayor medida los desafíos de las actividades y del aprendizaje.
- Se interesan más por los demás y están bien dispuestos a ayudarlos.
- Son más hábiles a la hora de resolver conflictos de un modo igualitario.

En poco tiempo, cuando los chicos se sienten entre amigos en la escuela y en clase, hacen de la escuela su propia comunidad y esto permite que se comprometan en mayor medida con su aprendizaje y que estén más atentos a sus comportamientos (Dalton y Watson, 1997, p. 4).

Como recoge el Child Development Project (2000), la percepción de la clase en tanto que lugar de encuentro, en el que se experimenta un clima relacional placentero, parece producir toda una serie de repercusiones positivas para los alumnos y en particular parece que:

- Les ayuda a percibir de modo placentero el desarrollo de sus propias competencias

para el aliento recíproco que deriva del hecho de alcanzar los objetivos juntos y los ayuda a reflexionar sobre sus propios progresos en el logro de tales objetivos.

- Aumenta en ellos el sentido de pertenencia y de responsabilidad respecto a la clase, gracias a la posibilidad de expresar sus propias opiniones y contribuir a las decisiones.
- Les ayuda a perseguir una comprensión del significado y de la importancia de las reglas de equidad, cortesía y responsabilidad.
- Les ayuda a tener una mayor comprensión de ellos mismos y de los demás, gracias al ambiente alentador en el que se sienten aceptados a la hora de poner de manifiesto sus intereses personales, opiniones, proyectos y sentimientos.
- Les educa en el compromiso con el rol de discípulo, teniendo la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y de contribuir a las decisiones respecto al mismo.
- Favorece el desarrollo de la motivación intrínseca.

Elementos para crear un buen clima de aula

A partir de nuestra experiencia en las escuelas en los últimos años, así como a los trabajos de algunos autores que se han ocupado de aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1996; Franta, 1985), parece que los elementos fundacionales de un buen grupo-clase se puedan identificar en dos puntos o direcciones principales:

- La relación alumnos-alumnos.
- La relación alumnos-profesores.

El primer aspecto importante es por tanto la relación entre los alumnos, que hay que favorecer a través de un aumento del conocimiento recíproco. Partiendo de las experiencias recogidas por numerosos profesores de diversas escuelas, parece que cuando se favorece un conocimiento inicial, los alumnos encuentran más fácil y natural compartir recursos y confrontarse, y se instaura una confianza mutua que permite cooperar en cualquier tipo de tarea. Recogemos a continuación algunas observaciones expresadas por los alumnos de nueve clases de un instituto clásico de la provincia de Roma tras haber experimentado durante un año actividades didácticas que favorecían, entre otras cosas, el conocimiento recíproco:

«Haber conocido más a mis compañeros me ha ayudado a entenderlos mejor y a confiar en ellos; han nacido algunas amistades interesantes y esto me ha ayudado a aprender mejor y a estar mejor en la escuela».

«Nos hemos ayudado más este año, nos hemos conocido mejor, antes no lo hubiéramos hecho espontáneamente, pero estas actividades han hecho que nos sostuviéramos mutuamente de forma natural».

«He tenido la posibilidad de conocer aspectos de compañeros a los que consideraba poco eficaces y que, gracias a haberlos contrastado, se han evidenciado capaces de aportar también su contribución al grupo».

Un mayor conocimiento entre alumnos puede haber favorecido un cierto grado de confianza en el otro, y en consecuencia, la percepción de un clima más distendido y familiar. En particular podríamos plantear la hipótesis de una correlación de este tipo:

– El conocimiento mutuo favorece la confianza recíproca.
– La confianza mutua ayuda a superar algunos prejuicios sobre los demás.

El conocimiento parece por tanto facilitar la cooperación, el dar y recibir ayuda y el ponerse en juego, dado que en la ejecución de una tarea cada estudiante (así como toda persona), percibe en cierto modo que va al encuentro de un momento en el que tendrá que abrirse y dejar «ver» algo de sí mismo.

Comprometerse en una actividad, basarse en la escritura, lectura, resumen y elaboración, significa echar mano de ciertas habilidades y mostrarlas al exterior.

Es fácil comprender que un cierto grado de confianza en el contexto exterior, en este caso en el contexto clase, puede incidir de forma nada desdeñable en favorecer esta apertura, que es una verdadera puesta en juego de uno mismo y de la propia autoestima.

Según los teóricos del apego (Bowlby, 1988; Crittenden, 1997), la confianza en el contexto circundante, el sentirse seguro, constituye uno de los presupuestos fundamentales para poderse exponer en la exploración del ambiente y del contexto escolar, en este caso. Dado que en cierto modo el conocimiento lleva a sentirse seguro y en confianza, se puede deducir que favorece el compromiso en la exploración del aprendizaje, en el caso del contexto escolar.

A la luz de cuanto se ha expuesto arriba resulta evidente que el trabajo dirigido a la creación, en clase, de un clima positivo es un paso preliminar importante en la puesta en marcha tanto de las actividades cooperativas como de las otras actividades didácticas previstas.

A continuación se presentan algunas *actividades para la creación de un clima positivo y cooperativo en clase*, que podrán proponerse al inicio del año escolar, con el objetivo específico de favorecer un conocimiento entre los alumnos, o también durante el año, cuando se quiere trabajar en el logro de la mejora del clima relacional.



ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL CLIMA COOPERATIVO

CÍRCULO DENTRO, CÍRCULO FUERA

Objetivos	Conocer aspectos de los compañeros de los que no siempre se habla. Conocer y aplicar algunas habilidades sociales.
Dimensiones del grupo	Clase dividida en 2 grupos.
Edad de los participantes	De los 7 años en adelante.
Materiales	Ninguno.
Tiempo de realización	De los 30 a los 60 minutos según lo numerosa que sea la clase.

DESARROLLO

El profesor dibuja en la pizarra un **Gráfico T** en el que se describen algunos comportamientos que hay que adoptar durante actividades relativas al hecho de saber escuchar:

- Esperar que el compañero haya terminado antes de que uno empiece a hablar.
- Mantener el contacto visual.
- Asentir con la cabeza y manifestar atención con la mirada de vez en cuando.
- Permanecer razonablemente quietos mientras el otro habla.

Divide la clase en dos grupos y que se dispongan en círculos concéntricos, formando un círculo de alumnos que «abraza» a un número igual de otros alumnos que componen otro círculo.

Invita a los componentes del círculo interno a ponerse delante de un componente del círculo externo y a contar qué les gusta hacer en su tiempo libre, cuál es el sueño que tienen aparcado o una experiencia particularmente hermosa. El estímulo puede ser distinto, según la clase y el nivel de conocimiento que se pretenda favorecer.

Tienen 2 minutos para contarlo y pueden empezar a una señal del profesor (batir palmas una vez).

Transcurrridos los 2 minutos, el profesor hace otro gesto y les tocará a los componentes del círculo externo contarlo. Tras de lo cual, cuando el profesor bata palmas dos veces, el círculo interno se desplaza de su lugar en el sentido de las agujas del reloj, de modo que cada alumno tenga delante a un nuevo compañero y se vuelve a empezar, hasta que todos hayan hablado con todos.

El círculo externo no se mueve nunca.

Una vez terminada la vuelta, se forman parejas entre los miembros del círculo interno y los del círculo externo y después grupos de 4 en los que, por turnos, los alumnos narran cómo han vivido la actividad, si han sentido vergüenza, diversión, ansiedad, aburrimiento, tranquilidad, etc.

Al final el profesor puede estimular una reflexión sobre la actividad: cómo se han sentido hablando de sí mismos, qué dificultades se han encontrado, qué observaciones provienen del grupo, si los demás han experimentado vivencias similares o no.

También se puede hacer una tabla en la pizarra de las sensaciones o de las emociones recurrentes o particularmente singulares.

¡TODOS EN LA CAJA!

Objetivos	Conocerse y compartir la visión que cada uno tiene de sí mismo. Tener un feedback externo sobre la percepción de uno mismo. Experimentar formas de respeto mutuo.
Dimensiones del grupo	Dos o tres grupos de 8-9 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Tarjetitas (ver Apéndice p. 157). Bolígrafos. Una caja o cesto.
Tiempo de realización	Alrededor de 60 minutos.

DESARROLLO

El profesor invita a los chicos a ponerse en grupos de 8-9, sentados en círculo, en el centro de cada círculo pone una caja o un cesto.

Entrega a cada uno un folio de rayas (los folios deben ser todos idénticos) e invita a responder por escrito y de forma anónima a la pregunta:

«¿**Cómo me describiría mi mejor amigo**?».

Cuando todos han respondido, doblan la hoja y la meten en la caja/ cesto. Llegados a este punto, por turnos cada alumno toma una y la lee en voz alta (si por casualidad fuera precisamente la suya, lo vuelve a meter dentro). Debe adivinar quién es, de entre los componentes del grupo, el autor de la descripción. Para hacerlo tiene dos oportunidades y, si no lo adivina, el grupo puede ayudarlo. El autor del folio tendrá a su vez que elegir otro y así sucesivamente.

Durante esta actividad es oportuno introducir algunas habilidades sociales, como la de mostrar respeto por cuanto los compañeros han escrito. Si se considera que la descripción se corresponde poco con la realidad, es necesario evitar críticas y brindar un feedback distinto, justificando lo que se dice y expresándose de forma respetuosa (no interrumpir mientras el compañero habla, decir tu propia opinión subrayando que es sólo un punto de vista, etc.).

¡YO ME SIENTO ASÍ!

Objetivos	Presentarse a los compañeros y reflexionar sobre las propias emociones utilizando una modalidad alternativa de comunicación. Tener una experiencia de respeto mutuo.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 o 5 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Tarjetitas para la reflexión sobre las emociones. Bolígrafos.
Tiempo de realización	Alrededor de 60 minutos.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en grupos de 4 o 5 alumnos y les entrega las tarjetitas para la reflexión sobre las emociones de felicidad, tristeza, rabia y miedo.

Se identifica un relator para cada grupo, que tendrá la tarea de exponer a la clase lo que ha surgido en su grupo, en particular si existen emociones comunes o distintas en contextos similares. Otro alumno se ocupará de hacer respetar las habilidades sociales de escucha y de respeto mutuo.

En el grupo cada uno lee individualmnente una tarjetita y escribe cuando sienta la emoción indicada (felicidad, tristeza, etc.) en el contexto específico. Cuando todos han terminado, cada uno, a su vez, comunica a los demás miembros del grupo lo que ha escrito. Al finalizar, cada relator le presenta a la clase una síntesis de lo que ha surgido en su grupo. El profesor puede estimular una discusión en común.

¿QUÉ SÉ YO HACER MEJOR?

Objetivos	Conocerse y centrar la atención en los propios puntos fuertes.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	Alrededor de 60 minutos.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en grupos de 4, dentro de los cuales se asignan los siguientes roles:

– Escribir lo que surge.
– «Dirigir el tráfico», es decir, dar la palabra y gestionar las intervenciones.
– Mantener la atención en la tarea.

– Al término de la actividad, exponer a la clase lo que ha relatado cada uno.

Individualmente, cada alumno escribe en un folio una experiencia en la que algo se le haya dado especialmente bien, que puede atañer a cualquier ámbito: escuela, deporte, amigos, familia, etc.

En el grupo, cada uno comparte con sus compañeros lo que ha escrito y pregunta qué es lo que opinan, en particular qué habilidad, según ellos, ha logrado poner en práctica durante la experiencia y le ha conducido al resultado positivo. Después, dice qué es lo que él mismo opina.

Cuando todos hayan relatado algo, cada relator ofrece a la clase lo que ha surgido en su grupo.

El profesor puede estimular una reflexión en el grupo clase.

NOS GUSTA PORQUE…

Objetivos	Activar planteamientos de escucha/conocimiento de uno mismo y de relación positiva con los demás. Crear un clima positivo de grupo. Favorecer la percepción positiva de uno mismo y de los demás.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De 6 a 13 años.
Materiales	Folios divididos en cuatro.
Tiempo de realización	40 minutos.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en grupos de 4 alumnos y entrega a cada grupo una copia del folio dividido en cuatro partes como se indica.

El profesor explica a los alumnos la actividad: en cada cuarto del folio cada grupo escribirá los nombres de los cuatro alumnos que forman parte del mismo, seguidos de la frase «Nos gusta porque...»; después, cada alumno completará la frase en referencia a cada compañero.

Una vez terminada la actividad, el profesor pedirá a cada alumno que lea en voz alta sus apreciaciones acerca de su compañero de grupo.

... Nos gusta porque ...	... Nos gusta porque ...

… Nos gusta porque …	… Nos gusta porque …

EL CAJÓN PARA DESAHOGARSE

Objetivos	Ofrecer un espacio para expresar los propios estados de ánimo respecto a situaciones, compañeros y profesores. Crear oportunidades de diálogo y debate dirigidas a obtener un clima de clase positivo.
Dimensiones del grupo	Toda la clase.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Un cajón con una hendidura; se puede realizar con una simple caja de zapatos, practicándole una pequeña abertura en la tapa.
Tiempo de realización	Una hora a la semana.

DESARROLLO

El profesor lleva a clase el cajón con la hendidura, la apoya en la silla e invita a los alumnos a utilizarla para introducir en ella cartas y notas en las que expresan sus pensamientos y estados de ánimo, tanto positivos como negativos; por ejemplo:

«Hoy estoy triste porque mis compañeros se han burlado de mí»,

«Marco y Lucas me han pedido que juegue con ellos: ¡estoy contentísimo!».

Una vez a la semana se abre el cajón: el profesor lee las notas en voz alta y estimula a los alumnos a buscar soluciones para resolver los conflictos y estados de malestar.

El objetivo es hacer que comprendan el punto de vista de los demás y hacer emerger planteamientos positivos y colaborativos, subrayando y alentando aquellos ya observados por los alumnos.

EN AQUELLA OCASIÓN ME SENTÍ...

Objetivos	Reflexionar sobre las propias emociones y expresarlas a través de las palabras y el dibujo.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De 6 a 10 años.

Materiales	Cartelitos de las emociones hechos con trocitos de cartulina. Bolígrafos y rotuladores.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

Los materiales propuestos para esta actividad permiten reflexionar sobre las siguientes emociones: *felicidad*, *tristeza*, *rabia*, *disgusto*, *vergüenza*, *desilusión*, *sorpresa* y *miedo*.

Para reflexionar sobre otros estados de ánimo el profesor preparará previamente cartelitos diferentes.

El profesor divide la clase en grupos de 3 alumnos y entrega a cada grupo un cartelito: cada alumno, por turnos, debe contar una experiencia en la que ha sentido el estado de ánimo indicado, tratando de detenerse en las emociones sentidas.

Cuando todos hayan narrado su propia experiencia, cada grupo realiza dibujos que representen el estado de ánimo que se está examinando. Cada componente decide el tema de la narración y lo dibuja.

Una vez terminado el dibujo, pasa el folio al compañero a su derecha, que lo colorea. Al final, cada uno explica al otro qué ha querido representar.

Al término, el profesor pide a cada grupo que muestre sus propios dibujos a los compañeros de clase y explique qué está representado en ellos. En el grupo cada uno explicará el dibujo del compañero de su izquierda.

Después, todos los dibujos se cuelgan en la pared de la clase.

REPASAR EXPERIENCIAS POSITIVAS

Objetivos	Reflexionar sobre las propias experiencias y expresarlas por escrito. Adquirir conciencia de los elementos que han permitido obtener resultados positivos en el pasado, retomándolos y desarrollándolos ulteriormente.
Dimensiones del grupo	Toda la clase.
Edad de los participantes	De los 8 en adelante.
Materiales	Hojas de papel para la reflexión.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

Cuando los alumnos han acumulado suficiente experiencia en trabajo de equipo vale la pena detenerse a reflexionar para identificar los elementos que les permitieron en el

pasado obtener resultados positivos, adquirir conciencia de ellos, retomarlos y desarrollarlos ulteriormente. Reforzando sus puntos fuertes, los alumnos estarán así dispuestos y motivados para superar los posibles obstáculos aún existentes y optimizar el proceso de trabajo.

El profesor esboza en la pizarra tres columnas con las siguientes frases:

Hasta ahora el trabajo de grupo ha ido bien cuando yo	Hasta hora el trabajo de grupo ha ido bien cuando los miembros del grupo	Hasta ahora el trabajo de grupo ha ido bien cuando . . . .

A continuación, distribuye las hojas para la reflexión, donde los alumnos anotarán sus propios recuerdos y experiencias sobre el trabajo en grupo. Al terminar, se pegan en la pizarra y se discuten con toda la clase. Es importante que toda opinión sea tomada en serio y que no se dé espacio a comentarios y críticas negativas; se trata de alentar, motivar y animar; nunca de hacer un balance de los errores y omisiones (Dreyer y Harder, 2012).

6. Actividades cooperativas simples

Características de las actividades cooperativas simples

Las actividades cooperativas simples son aquellas en las que los alumnos trabajan en pareja o en grupos de 3.

Duran poco (1 o 2 horas de clase) y el estar juntos sirve para el intercambio de recursos. No requieren necesariamente óptimas habilidades sociales, la carga cognitiva es ligera y las tareas poco complejas.

Las actividades cooperativas simples tienen las siguientes *características* comunes:

- Se desarrollan en parejas de alumnos o como máximo en grupos de 3.
- Prevén un tiempo breve de permanencia en la pareja (1 o 2 horas de clase).
- No requieren necesariamente un buen nivel de habilidades sociales.
- Consisten en tareas no particularmente difíciles, que los alumnos podrían realizar también individualmente, pero que se proponen para el trabajo en pareja con el objetivo de favorecer el mantenimiento de la atención, la reelaboración y el estudio.

Estas actividades pueden ser de dos tipologías: actividades de *apoyo a la explicación* y *actividades de apoyo al estudio*.

Actividades de apoyo a la explicación

Las actividades de apoyo a la explicación y en pareja tienen el objetivo de implicar a los alumnos durante la clase magistral, evitando que se distraigan con excesiva facilidad y estimulándolos para la escucha activa y la elaboración casi inmediata de los contenidos propuestos. Las lecciones magistrales, de hecho, comportan inevitablemente un descenso de la atención tras un período que puede variar de los 20 a los 30 minutos. Pasado ese tiempo, espués del cual, a menos que el tema sea extremadamente interesante para los alumnos o que el profesor sea excepcionalmente carismático, es muy probable que se produzca la distracción.

Estas actividades que se incluyen a continuación están estructuradas específicamente para obviar dicha caída fisiológica de la atención, y las lagunas y dificultades que pueden derivarse para los alumnos. En definitiva, se proponen estimular el interés en el tema propuesto de diversas formas; por ejemplo, interrumpiendo la clase cada 5 minutos y planteando preguntas sobre lo que se ha dicho a las que se responda conjuntamente, o invitando a los alumnos y alumnas a tomar apuntes y a cotejarlos con el compañero.

Además de aquellos objetivos más inmediatos, de implicar en mayor medida a los alumnos y ayudarles a reelaborar cuanto se ha propuesto, de modo que lo hagan suyo, dichas actividades permiten perseguir multiplicidad de objetivos:

- Favorecer un planteamiento activo hacia el aprendizaje.
- Brindar la posibilidad de volver sobre lo que se ha presentado y confrontarse con ello de modo que se anticipen los errores de comprensión.
- Crear la ocasión para reflexionar y hacerse preguntas sobre la explicación de modo que se pueda aprender de modo crítico y no pasivo.
- Favorecer la posibilidad de comprender, captar vínculos y por tanto memorizar por conceptos.

Un componente importante es la orientación al objetivo: no basta con indicar a los alumnnos el objetivo que se persigue; es necesario también motivarlos para aprender y exigirles que colaboren e interaccionen. Es necesario trabajar sobre el *interés* y la *curiosidad*, estimular la *reflexión* y, al mismo tiempo, conseguir su implicación emotiva. En resumen: es necesario dar a los alumnos una razón para confrontarse con los temas propuestos.

Algunas propuestas útiles para orientar al objetivo (Dreyer y Harder, 2012) son las siguientes:

- Mostrar una imagen provocadora, foto o viñetas, para activar una discusión.
- Lanzar una afirmación audaz o una tesis sorprendente, de la cual los alumnos tendrán que verificar su veracidad.
- Proyectar el fragmento de un vídeo sin audio, sobre cuyo contenido se puedan hacer conjeturas.
- Poner a disposición un texto completo, que carezca por ejemplo de la parte inicial o final, y que exiga elaborar hipótesis.
- Mostrar la mitad de una foto o de una imagen que invite a formular hipótesis sobre la parte que falta.
- Escribirle a la clase una carta personal, en la cual se describe un problema y se pide la colaboración de los alumnos. El resultado puede consistir en una respuesta escrita, dirigida al profesor.

Actividades de apoyo al estudio

También la interiorización de información y conceptos implica una notable capacidad para prestar atención y de elaboración; una capacidad que a menudo se ejercita poco, limitándose a una memorización automática sin una auténtica comprensión del tema.

Los trabajos en pareja de apoyo al estudio pretenden favorecer una apropiación real y eficaz de los contenidos a través de la confrontación con el compañero, y su ayuda.

Tener que pensar preguntas para hacerle al compañero sobre lo que se está estudiando, resumir un párrafo que se acaba de leer y explicarlo, esquematizar una parte del texto y presentarlo al otro son algunas modalidades de trabajo en pareja que «obligan» a reflexionar y a elaborar en profundidad el contenido que se va aprendiendo. El medirse con el compañero, después, ayuda a centrarse en elementos que pueden escapar del estudio individual.

En concreto, las actividades en pareja de apoyo al estudio pretenden estimular y favorecer:

– La capacidad crítica y de reelaboración.
– La capacidad de medirse y discutir un determinado tema.
– La profundización de un tema.
– La interiorización de un contenido.
– La corrección de eventuales errores de comprensión.



ACTIVIDADES COOPERATIVAS SIMPLES

PREGUNTAS ANTES DE LA CLASE

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación. Adquirir los conceptos durante la explicación del profesor a través de la reflexión preliminar, que favorece la activación de los conocimientos previos, y la confrontación con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Pizarra clásica o de bloc de papeles.
Tiempo de realización	De una a 2 horas dependiendo del contenido.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en parejas y les da la tarea de responder individualmente a algunas preguntas (no más de cuatro o cinco) que atañen a una clase que está a punto de proponer sobre un tema nuevo.

Los alumnos responden a las preguntas individualmente; después se ponen de acuerdo

con el compañero de la pareja y tratan de mejorar sus respuestas.

El profesor explica el tema.

Al término de la explicación, los alumnos se ponen de acuerdo nuevamente; y, sobre la base de la explicación que acaban de escuchar, tratan de mejorar las respuestas que dieron inicialmente.

CLASE INTERMITENTE

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación. Elaborar los conceptos explicados por el profesor mediante la interacción con el compañero. Memorizar una mayor cantidad de información gracias a la escucha de una exposición compleja subdividida en un mayor número de partes.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Pizarra clásica o de blocs de papel.
Tiempo de realización	De una a 2 horas según el contenido.

DESARROLLO

El profesor identifica un tema que pueda proponerse con este tipo de actividad y lo subdivide en 4-5 partes (no más).

Estructura su explicación o clase de modo que haga interrupciones cada 5-10 minutos por 4-5 veces en correspondencia a los puntos principales.

Subdivide a los alumnos en parejas Y antes de empezar a explicar, les pide que tomen apuntes individualmente, como suelen hacer.

Durante la explicación escribe en la pizarra un esquema con cuatro o cinco preguntas clave sobre el tema en cuestión.

En los puntos previstos, interrumpe la explicación y les pide a los alumnos de cada pareja que contrasten entre sí los apuntes que han tomado y que los integren, para lo cual disponen de 5-10 minutos. Explica a los alumnos que los apuntes integrados deben ser una reformulación (no una suma, superposición o elección) de los apuntes individuales.

Una vez terminada la clase pide a las parejas que elaboren un escrito común, teniendo en cuenta los apuntes integrados y el esquema en la pizarra, siguiendo los siguientes roles: uno lee los apuntes y el otro escribe. Cada dos puntos resumidos se intercambian los roles.

CLASE INTERMITENTE CON PREGUNTAS DEL PROFESOR

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación. Elaborar los conceptos explicados por el profesor a través de la reflexión individual y el medirse con el compañero. Memorizar una mayor cantidad de informaciones gracias a la escucha activa.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Pizarra clásica o de bloc de papeles.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor organiza la clase en tres o cuatro partes de 10 minutos de duración y para cada parte piensa en dos preguntas que plantear para evaluar la comprensión.

Divide la clase en parejas: dentro de cada pareja a un niño se le asignará la letra **A**, al otro la letra **B**. Antes de empezar a explicar, escribe en la pizarra las dos preguntas relativas a la primera parte de la clase, las lee a los alumnos y les explica que tendrán que tomar apuntes centrándose en las informaciones requeridas por aquellas preguntas.

Una vez terminada la primera parte de la explicación, el profesor se interrumpe y fija qué pregunta deben responder los alumnos **A** y los alumnos **B**, respectivamente. Los alumnos tienen 5 minutos de tiempo para escribir la respuesta, tras de los cual cuentan con otros 5 minutos para exponer la respuesta al compañero de la pareja, con la posibilidad de discutirla e integrarla.

El profesor pide a dos alumnos escogidos al azar (uno para **A** y otro para **B**) que respondan en voz alta a las dos preguntas. A continuación, escribe en la pizarra las dos preguntas relativas a la segunda parte de la clase y procede como antes.

CLASE INTERMITENTE CON PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación del profesor. Elaborar de forma crítica los conceptos explicados por el profesor reflexionando individualmente y el confrontando con el compañero. Memorizar una mayor cantidad de informaciones gracias a la escucha activa.
Dimensiones del	Parejas de alumnos.

grupo	
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en parejas y estructura la explicación en tres o cuatro partes de 10-15 minutos cada una, durante las cuales los alumnos deben tomar apuntes.

A cada interrupción, las parejas de alumnos tienen 5 minutos para pensar en dos o tres preguntas que plantear a los compañeros de clase para evaluar la comprensión del tema que el profesor acaba de explicar.

Llegados a este punto, el profesor le pide a cada pareja de alumnos que planteen una pregunta a otra pareja de alumnos a su elección y deja 5 minutos de tiempo para la elaboración de las respuestas.

Una vez se haya terminado el tiempo, el profesor le pide a cada grupo que exponga la respuesta.

En la siguiente interrupción los miembros de las parejas se intercambian los roles: quienes han planteado las preguntas pasan a ser quienes responden a las mismas.

SECUENCIAS

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación magistral. Elaborar los conceptos explicados por el profesor a través del medirse con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos
Edad de los participantes	De los 9 a los 11 años.
Materiales	Tarjetitas. Bolígrafos y rotuladores.
Tiempo de realización	Una hora.

DESARROLLO

El profesor identifica los cuatro o cinco puntos principales de la clase que pretende dar y resume el contenido en un título o una frase, que escribirá en una tarjetita. Por ejemplo, si la clase es sobre estallido de la Segunda Guerra Mundial, los puntos principales serán: «El descontento de Alemania y el ascenso del nacionalsocialismo», «El ascenso del fascismo en Italia», «Alemania e Italia firman el Pacto de Acero»,

«Alemania invade Polonia». Prepara un número de tarjetitas igual al número de parejas que se formarán.

Antes de empezar a explicar, el profesor divide a los alumnos en parejas y les entrega a cada uno las tarjetitas con los títulos que sirven de resumen.

Presenta por tanto la clase, invitando a los alumnos a tomar apuntes.

Una vez terminada la explicación, los niños deben disponer las tarjetitas en el orden expuesto durante la explicación. La actividad se desarrolla del siguiente modo: un niño escoge la tarjetita que considera que va primero, la apoya en la silla y trata de explicarle el contenido al compañero, ampliándolo con lo que recuerda de la explicación: llegados a este punto el otro niño escoge la tarjetita sucesiva, la coloca al lado de la primera y explica a su vez. Los niños se alternan hasta haber agotado las tarjetitas.

El profesor verifica el orden de las tarjetitas con la clase y para cada una de ellas le pide a un niño que dé la explicación en voz alta.

DISCUSIÓN CENTRADA EN GRUPOS

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación del profesor. Reelaborar los conceptos explicados por el profesor explicándolos a los demás. Memorizar una mayor cantidad de informaciones gracias a la escucha activa.
Dimensiones del grupo	Parejas o grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

Los alumnos concluyen la clase reelaborando los contenidos aprendidos y explicándolos a los demás.

En parejas o grupos de 3, resumen aquello que han aprendido de los argumentos tratados durante la clase.

El objetivo cooperativo requiere de los alumnos que den una serie de respuestas discutidas y acordadas con el compañero o los compañeros; todos deben ser capaces de explonerlas y explicarlas.

El profesor pide que escriban:

– El tema de la clase.
– Las cinco cosas más importantes que han aprendido.
– Las dos preguntas que querrían hacer.

Debatiendo, los alumnos organizan conceptualmente las informaciones aprendidas y las integran con las previas. El debate sirve también para prepararles para la realización de las tareas en casa y para la siguiente clase.

El profesor recoge las respuestas de los grupos, para subrayar la importancia de este procedimiento cooperativo y poder evaluar el aprendizaje de los alumnos. Después vuelve a entregarles los folios con breves notas que ayuden a los alumnos a mejorar su trabajo cooperativo.

SÍNTESIS POR PAREJAS

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación del profesor. Reelaborar los conceptos explicados por el profesor redactando una síntesis. Memorizar una mayor cantidad de informaciones gracias a la escucha activa.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

Tras haber propuesto la clase magistral, el profesor subdivide a los alumnos en parejas y les pide que escriban una breve síntesis que contenga:

– Los temas principales tratados en aquella clase.
– Eventuales preguntas y dudas.

En particular, la síntesis debería articularse como sigue:

– Un párrafo introductorio que delinee los temas de la clase.
– Definiciones claras de los conceptos y de los términos presentados.
– Un resumen y un juicio del material tratado.
– Una descripción y una evaluación del significado práctico del material tratado.
– Todo lo que conocen sobre el tema y que no se ha dicho en la clase.

Estructura la tarea cooperativamente, requiriendo una sola síntesis por pareja. Ambos miembros de la pareja deben estar de acuerdo en lo que escriben y los dos deben ser capaces de explicarlo. La tarea de escribir juntos ayuda a los alumnos a focalizar la atención en los temas centrales de la lección.

COMPLETAR LOS APUNTES EN

PAREJAS

Objetivos	Mantener la atención durante la explicación del profesor. Reelaborar los conceptos explicados por el profesor a través de la reflexión y el confrontarse con el compañero. Memorizar una mayor cantidad de informaciones gracias a la escucha activa.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

Tras haber propuesto la clase magistral, el profesor reagrupa a los alumnos en parejas dando la tarea de escribir apuntes completos que resuman los contenidos tratados durante la clase. El objetivo cooperativo consiste, para ambos alumnos, en asegurarse de tener un ajuar completo, amplio y riguroso de apuntes.

Con este objetivo, los alumnos repasan y completan sus apuntes, reflexionando sobre la clase y escribiendo las informaciones y los conceptos principales que se han presentado. En concreto, proceden como sigue:

– Un alumno resume al otro sus apuntes, exponiéndole: las informaciones anotadas, los puntos principales de la clase y la cosa más curiosa dicha por el profesor o presente en el material.
– El otro alumno hace otro tanto.
– Cada alumno completa sus apuntes añadiendo: las informaciones que el compañero había anotado y él no; y los nuevos puntos de vista e informaciones que han surgido durante el debate.
– Cada alumno firma los apuntes del compañero para indicar que considera que están completos, que son claros y rigurosos.

RESUMEN DE PAREJA

Objetivos	Mantener la atención durante el estudio. Elaborar los contenidos leídos a través de su trabajo con el compañero. Ejercitar la capacidad de síntesis y medirse con diferentes estrategias de elaboración. Experimentar responsabilidad individual.

Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Una copia del texto que cada pareja debe resumir.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en parejas y le asigna a cada una un fragmento que debe leer, dando las siguientes directrices:

– Uno lee el primer párrafo (o inicio del mismo) y lo resume.
– El otro escribe el resumen del compañero mejorando su calidad expositiva.
– En cada párrafo se intercambian los roles hasta el término de la lectura.
– Si se topan con puntos poco claros o curiosidades, se apuntan las preguntas que hacer en clase y al profesor.

Al término del trabajo en pareja, el profesor interroga al azar a cada uno de los alumnos para verificar si saben exponer de forma sintética el contenido del texto.

La nota individual vale para ambos.

PLANTEAMIENTO RECÍPROCO DE PREGUNTAS

Objetivos	Mantener la atención durante el estudio. Elaborar y memorizar los contenidos leídos confrontándose con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Copias de textos que estudiar.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor le asigna a cada alumno un texto que debe leer en casa individualmente, con la directriz de recoger en un folio cinco preguntas, relativas al texto leído, para plantearle a un compañero.

El día después los alumnos trabajan en pareja con los siguientes roles: uno lee su pregunta y el otro responde; quien ha leído escucha la respuesta, la corrige y la integra. A cada pregunta los alumnos se intercambian los roles hasta que estas se agoten.

COMPLETA LA TABLA

Objetivos	Mantener la atención durante el estudio. Elaborar los contenidos leídos confrontándose con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Una copia del texto que hay que estudiar y una copia de la tabla para cada pareja.
Tiempo de realización	Una hora.

DESARROLLO

El profesor escoge un texto que someter a la atención de los alumnos y realiza una tabla que hay que rellenar con los contenidos principales. Por ejemplo, si se trata de un texto sobre los mamíferos, la tabla requerirá las siguientes informaciones: reino, clase, evolución y aparición en la Tierra, características físicas, reproducción, hábitat, alimentación, ejemplos de mamíferos.

El profesor le entrega a cada pareja de alumnos una copia del texto que hay que leer y una copia de la tabla que hay que rellenar. La actividad está estructurada de la siguiente manera:

- Un niño lee el texto, manteniendo un tono de voz moderado.
- El otro niño identifica las palabras clave y los conceptos principales, pidiéndole al compañero que los subraye.

Los roles se alternan en cada párrafo hasta la conclusión del texto.

Una vez terminada la lectura, los niños rellenan la tabla del siguiente modo:

- Un niño lee de la tabla la noción requerida.
- El otro niño le dicta la respuesta al compañero, tratando de recordarla o bien buscándola en el texto.

A cada pregunta los niños se intercambian los roles hasta haber completado la tabla.

Al final del ejercicio el profesor verifica las respuestas con la clase.

ENCONTRAR LAS DIFERENCIAS

Objetivos	Mantener la atención durante el estudio. Memorizar los contenidos leídos y elaborarlos de manera crítica a través del

	medirse con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Copias del texto que hay que estudiar corregido y con errores. Bolígrafos.
Tiempo de realización	30-40 minutos.

DESARROLLO

El profesor selecciona el texto que someterá a la atención de la clase y prepara además otra copia muy similar en la que introduce errores de contenido.

El profesor entrega a cada alumno la copia del texto corregido, pidiéndole que lo lea con la máxima atención.

Una vez transcurridos 10-15 minutos, retira el texto, divide a los alumnos en parejas y entrega a cada pareja una copia del texto que contiene los errores. Los alumnos tienen 10-15 minutos para identificarlos y corregirlos, procediendo del siguiente modo:

– Un alumno lee el texto.
– El otro interrumple al compañero cuando identifica un error y propone la corrección.

Si a este último se le escapa un error, el alumno que lee puede intervenir y proponer la corrección. Los roles se invierten en cada párrafo.

Una vez terminado el trabajo, el profesor lee en voz alta el texto que contiene los errores pidiéndoles a los alumnos que levanten la mano cuando haya una corrección que hacer.

VERDADERO O FALSO

Objetivos	Mantener la atención durante el estudio. Memorizar los contenidos leídos y elaborarlos de manera crítica confrontándose con el compañero.
Dimensiones del grupo	Parejas de alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Copias del texto que hay que estudiar. Tarjeta con la preguntas que hay que responder marcando la respuesta con una crucecita.

Tiempo de realización	50 minutos.

DESARROLLO

El profesor selecciona el texto que someterá a la atención de la clase y prepara una serie de preguntas que hay que responder marcando la respuesta con una crucecita, y les deja 5-10 minutos para responder.

Al término del trabajo, el profesor verifica con la clase las respuestas correctas planteando preguntas a algunos alumnos escogidos al azar.

7. Actividades cooperativas complejas

Características de las actividades cooperativas complejas

Los alumnos se dividen en grupos de 4 o 5. Estas actividades duran más respecto a las actividades simples (una semana, un mes) y se organizan para enfrentarse a tareas complejas, muy estructuradas (clara subdivisión de roles y tareas). Prevén un alto nivel de interdependencia positiva (la participación de todos es indispensable para el logro del grupo). Es deseable un buen nivel de habilidades sociales.

Las actividades cooperativas complejas prevén una estructuración más formal en términos de tiempos, roles y modalidades de realización:

– Se desarrollan en grupos compuestos por un mínimo de 3 y un máximo de 5 alumnos (el número de componentes ideales para un buen trabajo cooperativo en grupos estructurados es de 4).
– Prevén un tiempo de permanencia en el grupo relativamente largo (desde una semana hasta varios meses).
– Consisten en tareas generalmente complejas, para las cuales es efectivamente necesario un trabajo de grupo, porque su realización individual requeriría más tiempo y energía.
– Comportan una clara subdivisión de las tareas individuales en base a los roles que cada uno desempeña, así como tiempos e itinerarios bien delineados.
– Dado que el tiempo de permanencia en el grupo es mayor y la tarea es más compleja, es cuanto menos deseable que los componentes del grupo hayan alcanzado un buen nivel de habilidades sociales.

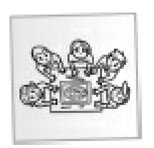
Estas actividades permiten estructurar un ambiente realmente inclusivo porque le dan al profesor la posibilidad de asignar, dentro de los grupos, roles y tareas diversificadadas, de modo que se valoren las competencias especiales de cada uno y se compensen posibles límites y déficits.

Gracias a la estructura compleja de estas actividades, los alumnos experimentan realmente qué significa vivir situaciones de interdependencia positiva, por lo que se dan cuenta de que realmente todos son importantes para el logro del objetivo común.

Recordemos que el grupo ideal de aprendizaje cooperativo es aquel heterogéneo, en el que cada uno puede hacer su propia contribución específica, a partir de competencias personales. En las actividades complejas este principio se realiza perfectamente, dado

que en general estas actividades requieren la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y competencias también muy diversas. En la práctica, la tarea común está estructurada de tal manera que realmente no puede realizarse si no es a través de la contribución efectiva de cada miembro del grupo.

Esto permite crear grupos verdaderamente heterogéneos, en los que cada uno desempeña un rol realmente complementario respecto al otro y realmente indispensable para el logro del objetivo común. En este sentido, realizar actividades cooperativas complejas significa garantizar una inclusión real de los alumnos en cada una de las actividades.



ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMPLEJAS

DE LA RESPUESTA INDIVIDUAL A LA DE GRUPO

Objetivos	Elaborar y profundizar en las informaciones confrontándose con los compañeros. Desarrollar la capacidad de síntesis. Expresar la propia opinión contribuyendo al trabajo de grupo.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor identifica un argumento sobre el cual considera útil que los alumnos se confronten.

Propone dos o tres preguntas sobre el tema, a las cuales los alumnos deben responder individualmente por escrito en un tiempo de 2-5 minutos.

Una vez escritas las respuestas individuales, los alumnos se reúnen en grupos de 4 con los siguientes roles:

– Uno escribe.
– Uno dirige las intervenciones (de modo que hable uno por vez).
– Uno controla el tiempo y mantiene la atención en la tarea.

– Uno expone como relator ante la clase.

Dentro del grupo los alumnos comparan sus respuestas individuales y buscan respuestas sintéticas que sean representativas de las contribuciones de todos.

Una vez terminada la síntesis, el relator de cada grupo presenta los resultados a la clase. Si las preguntas son relativas a un tema de estudio, el profesor puede dar una evaluación de grupo, pidiéndole a uno de sus miembros que explique cuanto ha expuesto el relator.

ROMPECABEZAS

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través del confrontarse con el grupo. Experimentar responsabilidades individuales e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4-5 alumnos.
Edad de los participantes	De los 9 años en adelante.
Materiales	Una copia de los textos a estudiar para cada grupo de base; los textos deben estar divididos en 4-5 partes distintas. Bolígrafos y folios.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor escoge un tema que pueda estar subdividido en cuatro o cinco partes y prepara el material. Divide después la clase en grupos compuestos por un número de alumnos igual al número de partes en los que se ha dividido el tema escogido: estos grupos iniciales toman el nombre de *grupo de pertenencia* o *grupo de base*.

Le asigna a cada grupo el material, con la tarea de subdividirse los temas, uno por cabeza; por ejemplo, si el objeto de estudio son las provincias de la Campania (en Italia), que son 5, se tendrán grupos de 5 alumnos, uno tendrá Nápoles, otro Caserta, otro Avellino, otro Benevento y otro Salerno.

Una vez que los alumnos se hayan repartido el material, el profesor reagrupa a todos aquellos que tienen el mismo tema en los *grupos de expertos*, quienes tienen la tarea de estudiar con la máxima precisión el tema que se les ha confiado para convertirse, justamente, en expertos. Con este objetivo deben:

– Identificar las *palabras clave* de los conceptos principales.
– Construir un *mapa semántico*.
– Preparar y simular la *explicación* que harán los compañeros.

– Preparar *preguntas de comprobación* que plantearles a los compañeros cuando vuelvan al grupo de base.

Para hacer esto se organizan con los siguientes roles:

– Uno lee.
– Uno escribe las palabras clave.
– Uno controla el tiempo.
– Uno mantiene la atención en la tarea.

Dado que se trabaja juntos, en el grupo se produce un solo mapa, que se copiará o fotocopiará después de modo que cada experto tenga el suyo propio, que pueda llevar a su grupo de origen.

Una vez terminado el trabajo en el grupo de expertos, cada experto vuelve a su propio grupo de base, expone la explicación elaborada y plantea las preguntas de comprobación para asegurarse que los compañeros hayan comprendido adecuadamente.

El experto tiene la responsabilidad no solo de conocer a fondo el tema que se le ha asignado, sino también la de asegurarse de que los compañeros de su grupo de base lo aprendan igual de bien.

Para verificar la comprensión, el profesor puede plantear preguntas al azar sobre una parte cualquiera del tema.

ESTUDIAMOS CON LAS TARJETITAS

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo confrontándose con el grupo. Experimentar responsabilidades individuales e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3-4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Folios con los problemas/preguntas. Tarjetitas con las definiciones. Folios de respuesta.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor divide la clase en grupos de 3-4 alumnos y le entrega a cada grupo un folio sobre el que se escriben nueve problemas o nueve preguntas.

Los alumnos deben identificar qué solución (o teorema, ecuación, etc.) hay que aplicar para resolver los problemas/responder a las preguntas. Cada alumno tiene una o dos tarjetitas en las que se recogen las diversas posibilidades de solución (o teoremas, ecuaciones o definiciones).

Para estructurar la interdependencia de materiales se brindan las siguientes directrices:

– Las tarjetitas son personales y no pueden mostrarse a los compañeros.
– Se pueden sólo leer los procedimientos recogidos en las propias tarjetitas en voz alta.

Durante el ejercicio los alumnos tienen las siguientes tareas y roles:

– Uno lee el problema/pregunta.
– Uno dirige las intervenciones (le pide a cada uno que lea su propia definición) y controla el tiempo.
– Uno escribe las respuestas en el folio de respuesta.

Antes de decidir la respuesta a cada problema/pregunta, es necesario que todos los componentes del grupo estén de acuerdo y hayan comprendido el porqué de la elección.

Al término de la actividad, el profesor plantea preguntas al azar asignando una nota de grupo a las respuestas individuales.

TORNEOS DE GRUPO

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través del confrontarse con el grupo. Mantener la motivación a través del espíritu de equipo y de competición entre grupos.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4-5 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 años en adelante.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Tarjetitas con las preguntas y sus respuestas.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

La actividad de los torneos de grupo prevé 5 fases:

1. Preparación y presentación de la clase por parte del profesor.
2. Formación de los grupos.
3. Estudio en el grupo de pertenencia.
4. Preparación del aula para los torneos y su desarrollo.
5. Evaluación.

Fase 1: Preparación y presentación de la clase por parte del profesor

El profesor prepara los materiales para el torneo: dos mazos de tarjetitas, uno de los cuales contiene las preguntas sobre el tema que es objeto de estudio y otro con sus correspondientes respuestas; ambas series están numeradas de manera correspondiente, por lo que la pregunta 1 está emparejada con la respuesta 1.

Fase 2: Formación de los grupos

Divide después la clase en grupos de 4 o 5 alumnos.

Fase 3: Estudio en el grupo de pertenencia

Dentro de los grupos, los alumnos deben ejercitarse con preguntas o problemas relativos al tema explicado del siguiente modo: cada alumno tiene un problema o una pregunta que resuelve o a la cual responde individualmente. Cuando todos han respondido a las propias preguntas, o resuelto los problemas, exponen la respuesta o solución a los compañeros, explicando también cómo han llegado a formularla, de modo que todos comprendan el procedimiento utilizado y puedan aportar las correcciones.

Fase 4: Preparación del aula para los torneos y su realización

El profesor prepara las mesas para los torneos; cada componente de cada grupo se sienta en una mesa en la que están sentados otros compañeros, cada uno proveniente de un grupo distinto. En el centro de la mesa hay dos mazos de tarjetitas, el de las preguntas y el de las respuestas.

Cuando todo está listo, empiezan los torneos. Los alumnos escogen al azar quién será el primero. A continuación se procede en el sentido de las agujas del reloj. El primero coge una tarjetita del mazo de las preguntas, dice el número de la pregunta y trata de responder.

En base al número, el compañero a su derecha busca la respuesta correspondiente en el mazo de las respuestas y comprueba que la que ha proporcionado el primer jugador sea correcta. Si lo es, el primer jugador puede quedarse la tarjetita, que constituirá un punto; si no lo es, o el primer jugador no ha sido capaz de responder, puede probar el compañero a su izquierda: si no quiere o se equivoca también, puede probar el compañero a la izquierda del segundo y así sucesivamente hasta que alguien dé la respuesta correcta (excepto, obviamente, quien tiene la tarjetita con la respuesta). En cualquier caso, todos los participantes deben pensar en cómo responder; si se trata de un problema de matemáticas, todos deben tratar de resolverlo.

Una vez que se ha respondido a la primera pregunta/tarjetita, se pasa a la siguiente: el alumno a la izquierda de quien haya respondido, escoge una nueva pregunta y otro miembro del grupo (el que está a su derecha) comprueba la respuesta. Se continúa hasta que se agoten las tarjetitas o el tiempo a su disposición.

Fase 5: Evaluación

Al final, cada uno vuelve a su grupo de pertenencia llevando consigo las tarjetitas que ha acertado: la suma de los puntos logrados constituirá la puntuación del grupo. El profesor puede plantear preguntas al azar a cualquiera y dar una evaluación ulterior o premio al grupo por las respuestas individuales.

PALABRAS CLAVE

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través del medirse con el grupo. Experimentar responsabilidad individual e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel, cartulinas y bolígrafos. Diccionarios. Libros de texto y otros materiales de profundización.
Tiempo de realización	4 horas.

DESARROLLO

El profesor escoge un tema presente en el libro de texto, busca materiales de profundización sobre el mismo argumento y redacta una lista de palabras clave.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos y le entrega a cada grupo la lista de las palabras clave y una copia de los materiales de profundización. La actividad está estructurada como sigue:

– Un alumno lee el texto del libro.
– Un alumno interrumpe la lectura para señalar las palabras clave.
– Un alumno formula la definición de la palabra clave, valiéndose del diccionario.
– Un alumno transcribe la palabra clave y la definición en un folio (cada palabra clave con su correspondiente definición en un folio distinto).

Una vez terminada la lectura del texto, los alumnos se reparten los folios con las palabras clave (una o dos palabras clave por alumno) y por turnos leen en silencio los materiales de profundización, buscando informaciones útiles que puedan integrar las definiciones que se dieron con anterioridad.

Una vez concluida esta fase, cada alumno lee a los compañeros las nuevas definiciones a las que ha llegado: los demás pueden intervenir con comentarios o sugerencias, hasta que se llegue a una definición compartida por todos, que se transcribirá en una cartulina.

EVALUACIÓN

Cada grupo escoge a su propio portavoz, a quien el profesor le plantea preguntas sobre

una palabra clave escogida al azar. A continuación el profesor toma en consideración con la clase una palabra clave por vez, pidiéndole a cada grupo que lea su propia definición.

PLANTEAR PREGUNTAS COLECTIVAMENTE

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través del confrontarse con el grupo. Mantener la motivación a través del espíritu de equipo y de competición entre los grupos. Experimentar responsabilidad individual e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Cartulinas de colores (un color para cada grupo). Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	4 horas.

DESARROLLO

El profesor escoge un tema correspondiente a un capítulo del libro de texto.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos y le entrega a cada grupo un mazo de cartulinas de determinado colores. La actividad se estructura de la siguiente manera:

- Un alumno lee un párrafo del texto.
- Un alumno reelabora con sus propias palabras el texto leído, centrándose en los puntos principales.
- Un alumno identifica algunas preguntas que permitan evaluar la comprensión del texto leído.
- Un alumno transcribe las preguntas en las cartulinas y trata de responder a las mismas.

Aun respetando los roles, los compañeros pueden pedir y ofrecer consejos. Los roles se invierten rotativamente con cada párrafo hasta la conclusión del texto.

El profesor les retira a todos las cartulinas y las introduce en una bolsita.

EVALUACIÓN

El profesor prepara una tabla en la que marcar los puntos de cada grupo. Tras de lo cual llama a un alumno por vez para que escoja una cartulina (si un alumno coge una cartulina del color de su propio grupo, la vuelve a meter en la bolsita y coge otra): el

alumno responde a la pregunta y obtiene una nota que se marca con su nombre en la tabla del grupo de pertenencia.

La nota final depende en un 70% de la nota individual y en un 30% de la media del propio grupo.

WHO, WHAT, WHERE, WHEN, WHY, HOW?

Objetivos	Elaborar y analizar las informaciones confrontándose con los compañeros. Desarrollar la capacidad de síntesis. Experimentar responsabilidad individual e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Textos narrativos. Cartulinas. Bolígrafos y rotuladores.
Tiempo de realización	2 horas.

DESARROLLO

El profesor escoge algunos textos narrativos (en lengua materna o en lengua extranjera).

Divide a los alumnos en grupos de 5 y distribuye a cada grupo un texto distinto y una cartulina. La actividad está estructurada como sigue:

– Un alumno lee un párrafo del texto.
– Un alumno indica a cuál de las siguientes preguntas se halla respuesta en el párrafo leído: *¿Quién*? *¿Qué*? *¿Dónde*? *¿Cuándo*? *¿Por qué*? *¿Cómo*?
– Un alumno responde a la pregunta.
– Un alumno transcribe la respuesta en la cartulina.

Los roles se invierten rotativamente hasta el final del texto. En conclusión, cada grupo reelabora sintéticamente y por escrito el texto leído, basándose en las respuestas a las susodichas preguntas.

EVALUACIÓN

Una vez terminado el trabajo, el profesor le pide a un alumno de cada grupo que exponga en voz alta el resumen del texto leído.

EL TRABAJO DEL TRADUCTOR

Objetivos	Comprender y traducir un texto en lengua extranjera. Utilizar el diccionario. Experimentar la responsabilidad individual y la interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Textos en lengua extranjera. Diccionarios. Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	2 horas o más (en base a la longitud de los textos).

DESARROLLO

El profesor escoge algunos cuentos en lengua extranjera que hará que los alumnos traduzcan en su lengua.

Divide la clase en grupos de 3 alumnos y le entrega a cada grupo un cuento distinto y un diccionario.

La actividad se lleva a cabo del siguiente modo:

– Un alumno lee el texto.
– Un alumno busca las palabras en el diccionario y trata de traducir oralmente el párrafo.
– Un alumno escribe la traducción en un folio.

En cada párrafo los roles dentro del grupo se cambian rotativamente.

EVALUACIÓN

Una vez terminado el trabajo de traducción, el profesor pide a cada grupo que lea primero en voz alta el texto original en lengua extranjera, después la traducción realizada. En la lectura se alternan todos los componentes del grupo y la nota es la misma para todos.

RECOMPONER EL ROMPECABEZAS

Objetivos	Desarrollar capacidad de análisis y de síntesis. Experimentar interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Un «rompecabezas» y una tarjeta con las pistas para cada grupo. Pegamento.

Tiempo de realización	4 horas.

DESARROLLO

El profesor escoge temas visualmente divisibles, como dibujos, textos poéticos o la descripción de las fases de algunos experimentos científicos, y los recorta, tras lo cual piensa en algunas pistas que puedan ayudar a reconstruir el rompecabezas. En el caso de la poesía, por ejemplo, cada tira debería corresponderse con un verso y la clave de lectura podría estar constituida por el esquema de las rimas (expresado en la forma **ABBA ABBA CDE EDC** o bien con los finales en rima, por ejemplo are-uta-utaare-are-uta-uta-are ira-ore-ova ova-ore-ira).

El profesor divide la clase en grupos de 3 alumnos y asigna a cada grupo un rompecabezas distinto con la tarjeta correspondiente con las pistas. Dentro del grupo los roles se reparten como sigue:

– Un alumno lee las pistas.
– Un alumno trata de recomponer el rompecabezas.
– Un alumno pega las tiras recompuestas en un folio.

EVALUACIÓN

El profesor verifica y discute el resultado con la clase, preguntándoles a los niños escogidos al azar. La nota es la misma para todos los miembros del grupo y depende de lo correcta que sea la reconstrucción y las habilidades sociales demostradas.

EL DESAFÍO

Objetivos	Elaborar de modo crítico y creativo las informaciones aprendidas. Mantener la motivación a través del espíritu de equipo y de competición entre los diversos grupos. Expresar la propia opinión contribuyendo al trabajo de grupo.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	4 horas.

DESARROLLO

Tras una clase sobre un tema en el que los alumnos puedan concentrarse, el profesor

lanza un desafío. Por ejemplo, tras una clase de ciencias sobre el problema de los desperdicios, el profesor podría preguntar: «¿Podríais imaginar una reutilización creativa de las bombillas fundidas?».

El profesor divide la clase en grupos de 3 alumnos y les pide que discutan el tema entre ellos, que se documenten, analicen los datos y hechos y lleguen a una idea compartida y justificada. Durante el debate los roles se dividen como sigue:

– Un alumno se asegura de que todos intervengan y que hablen en voz baja.
– Un alumno anota las ideas que han surgido en un folio.
– Un alumno resume y expone como relator ante la clase.

Si lo considera necesario, el profesor puede brindarles a los alumnos una serie de invitaciones a la reflexión y a la profundización (por ejemplo, mostrar bombillas fundidas pintadas y transformadas en decoraciones navideñas).

EVALUACIÓN

El profesor les pide a los relatores que expongan por turnos la idea que ha surgido en su grupo. Al final se invita a cada uno de los alumnos a otorgarle una nota a la idea del otro grupo. Al grupo que recibe más puntuación se le gratifica con un aplauso.

UN EQUIPO DE CIENTÍFICOS

Objetivos	Profundizar y elaborar un argumento complejo a través de su comprobación práctica. Experimentar responsabilidad individual e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 6 a los 10 años.
Materiales	Instrumentos para el experimento. Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	4 horas.

DESARROLLO

Esta actividad está pensada expresamente para el estudio de las Ciencias. Tras haber explicado la lección, el profesor le propone a la clase aplicar concretamente el método científico con un experimento simple y de fácil realización. Por tanto divide a los alumnos en grupos de 4; dentro de cada grupo los roles se reparten así:

– Un niño *formula una hipótesis*.
– Un niño *realiza el experimento*.

– Un niño *registra y analiza los datos*.
– Un niño *extrae las conclusiones*.

Consideremos, por ejemplo, el principio de Arquímedes. El profesor brinda a cada grupo una cubeta llena de agua y algunos objetos de material diverso escritos en una tabla; los niños tendrán que plantear hipótesis y experimentar cuáles flotan y cuáles no, y tratar de dar una explicación de ello.

Una vez terminado el experimento, el profesor verifica con la clase el resultado del experimento y le pide a cada grupo a qué conclusión ha llegado.

EVALUACIÓN

La nota es igual para todos los componentes del grupo y depende de la seriedad, la atención y la capacidad colaborativa demostradas durante la realización de la actividad.

CÓMIC

Objetivos	Profundizar y elaborar de forma creativa un tema complejo. Experimentar la responsabilidad individual y la interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel. Bolígrafos, lápices de colores y rotuladores.
Tiempo de realización	Al menos 4 horas (en base a la complejidad).

DESARROLLO

Hacia el final del trimestre el profesor propone a los alumnos un listado de temas estudiados y les pide que elijan uno para transformarlo en un cómic. Los temas pueden atañer a descubrimientos científicos, hechos históricos, cuentos y obras literarias, usos y costumbres de un pueblo, etc.

Divide la clase en grupos de 4 alumnos, hacer que cada grupo escoja un tema distinto y reparte los roles del siguiente modo:

– Un alumno propone la historia que se representará (personajes, acontecimientos, etc.) y los demás se reúnen para completar la trama, discutiendo de ello oralmente.
– Un alumno fija la primera escena e imagina los diálogos.
– Un alumno dibuja la escena y la pasa al 4ºcompañero para que la coloree.
– Un alumno colorea la escena y completa las viñetas con los diálogos.

Según las competencias y habilidades de cada uno el profesor puede valorar si hace

que los roles roten o no. Los compañeros de grupo pueden darse consejos y ayudarse entre sí.

Al final del trabajo, que puede durar también varias semanas, todos los grupos presentan su propio trabajo ante la clase.

El profesor asigna una nota única a todos los componentes del grupo.

CONTROVERSIAS

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través de la reflexión individual y el medirse con el grupo. Expresar la propia opinión contribuyendo al trabajo de grupo. Desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis.
Dimensiones del grupo	Grupos de 4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 8 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos. Libros de profundización.
Tiempo de realización	Al menos 6 horas (en base a la complejidad del tema).

DESARROLLO

El profesor escoge un tema que los alumnos conozcan de un modo suficientemente profundo y sobre el cual se puedan desarrollar dos tesis distintas que se puedan sostener con argumentaciones opuestas (a favor y en contra). Organiza el material didáctico subdividiéndolo en demostraciones a favor y en contra de una y otra tesis. El profesor forma grupos de 4 alumnos y los subdivide a su vez en dos parejas adversarias, a las cuales se asigna una tesis y argumentaciones a favor y en contra. En cada pareja debería haber un alumno que sea bueno en la lectura o en la investigación.

El profesor asigna a cada pareja las siguientes tareas:

– Aprenderse su propia tesis y los argumentos e informaciones que la sostienen.
– Investigar ulteriores datos que sostengan la propia postura, brindándole, eventualmente, a la pareja adversaria los datos (si es que se encuentran) que sostienen la suya.
– Preparar una serie de argumentos persuasivos para sostener la propia postura.
– Preparar una presentación persuasiva que se dará a la otra pareja.

El profesor les da después a los alumnos las siguientes instrucciones:

- Programad con vuestro compañero una defensa eficaz de vuestra postura.
- Leed los materiales que sostienen vuestra tesis y buscad otras informaciones en los libros de la biblioteca.
- Preparad una presentación persuasiva y aseguraros de que vosotros y vuestro compañero sois capaces de gestionar con habilidad las informaciones que sostienen la postura que se os ha asignado.
- Haced una presentación convincente, de modo que los demás miembros del grupo comprendan y aprendan las informaciones.

Dentro de la pareja trabajarán de este modo: uno lee los materiales, el otro plantea cuáles podrían ser los argumentos de defensa. Con cada material (párrafo) se intercambian los roles.

Cada pareja presenta su postura a la otra. Con este objetivo puede utilizar instrumentos distintos (esquemas, dibujos, fotografías, etc.). En esta fase no están previstas discusiones.

Se les brindan a los alumnos estas instrucciones:

- La pareja debe presentar su postura con decisión y capacidad de persuasión.
- Los adversarios escuchan atentamente y aprenden también la postura contraria, tomando apuntes y haciendo que les aclaren cualquier punto oscuro.

Los alumnos deben discutir el tema propuesto de modo que se intercambien informaciones e ideas. Para que reflexionen y razonen de forma crítica es necesario que las argumentaciones que proponen sean analizadas atentamente, subrayando contradicciones o puntos débiles, y puestas en discusión.

Por eso deben pedirles a los adversarios que brinden datos que sostengan sus afirmaciones, que aclaren las ideas sobre las que se basa su tesis y demuestren su fundamento. Por tanto valoran críticamente la posición contraria y las bases lógicas sobre las que se funda, defendiendo la suya propia, y cotejan los puntos fuertes y débiles de las dos tesis. Deben además refutar las afirmaciones hechas por la otra pareja y responder a los ataques dirigidos a su postura.

Para que la discusión sea constructiva es oportuno atenerse a algunas reglas.

- Los alumnos deberían hacer una investigación rigurosa sobre la tesis de los adversarios y estudiarla bien.
- Durante la discusión es útil que las parejas hagan breves pausas para consultarse y preparar nuevos argumentos.

El profesor debe alentar una discusión encendida, defender a las parejas en dificultades, jugar el papel de abogado del diablo, pedirle a un grupo que observe a otro grupo mientras está discutiendo obstinadamente y en general mantener viva la discusión.

Brindará estas instrucciones:

– Defended con tenacidad y persuasión vuestra tesis, presentando todos los argumentos que habéis logrado encontrar para sostener vuestro punto de vista.
– Escuchad críticamente la posición de la otra pareja y pedidle que demuestre con argumentos válidos su punto de vista, que rebatiréis con argumentos contrarios.
– Recordad que este es un tema complejo y que para escribir una buena exposición necesitáis conocer a fondo ambos aspectos.

Las parejas se intercambian las tesis y las argumentaciones y presentan la tesis de la pareja adversaria del modo más convencido y convincente posible. Es útil también hacer que las parejas cambien de sitio. Pueden usar sus propios apuntes y también los materiales elaborados por la pareja contrincante. Las instrucciones que hay que dar a los alumnos son:

– Trabajando en pareja, presentad la tesis y las argumentaciones de la otra pareja como si fueran las vuestras.
– Mostraos lo más convencidos y decididos que podáis.
– Exponed todos los datos nuevos que conocéis.
– Enriqueced la tesis de los adversarios con todas las informaciones de las que dispongáis. Los alumnos interrumpen el debate y tratan de alcanzar un consenso.

EVALUACIÓN

El objetivo de la discusión de grupo es alcanzar un consenso sobre el tema propuesto y exponerlo en una exposición oral. La evaluación se produce en parte sobre la base de la relación de grupo y en parte sobre la base de un test individual, dirigido a verificar el dominio de todas las informaciones conectadas con ambos aspectos del tema.

¡ORGANICÉMONOS!

Objetivos	Exponer las propias ideas, discutir, organizar el trabajo distribuyéndose los roles de forma autónoma. Experimentar responsabilidad individual e interdependencia positiva.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3-4 alumnos.
Edad de los participantes	De los 7 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel, cartulinas de colores. Rotuladores, lápices de colores, bolígrafos. Tijeras, pegamento, etc.
Tiempo de	Al menos 2 horas (en base a la dificultad del proyecto).

realización	

DESARROLLO

El profesor establece un proyecto y lo muestra la clase. Por ejemplo, puede proponer escribir la versión moderna de una fábula clásica, o bien realizar un mapa del tesoro sirviéndose de una brújula y entregarlo a otro grupo para que lo interprete. El profesor divide la clase en grupos de 3-4 alumnos: cada grupo debe llevar a término el proyecto. En esta actividad no será el profesor quien atribuya los roles de cada miembro del grupo, sino, para favorecer un buen nivel de autoorganización y autonomía, el profesor explicará que dentro del grupo tendrán que: decidir el tipo de proyecto a realizar, qué roles son necesarios para realizarlo y qué hace cada cual (atribuirse los roles planteados).

Una vez concluido el proyecto, todos los componentes del grupo lo firman para indicar su propia contribución al trabajo realizado, el consenso sobre los contenidos y la capacidad de presentarlo.

Cada alumno presenta el proyecto del propio grupo a un compañero perteneciente a otro grupo.

La evaluación se produce sobre la base de un test individual que atañe al contenido del proyecto.

EL JUICIO

Objetivos	Profundizar y elaborar un tema complejo a través de la reflexión individual y el confrontarse con el grupo. Expresar la propia opinión contribuyendo al trabajo de grupo. Desarrollar la capacidad de formular un discurso argumentativo estructurado y la capacidad de síntesis.
Dimensiones del grupo	Grupos de 3 alumnos.
Edad de los participantes	De los 11 a los 13 años.
Materiales	Folios de papel y bolígrafos.
Tiempo de realización	Una semana.

DESARROLLO

El profesor toma en consideración un personaje o un hecho controvertido: puede tratarse de un personaje histórico (por ejemplo Julio César, Napoleón Bonaparte, Benito Mussolini), de un personaje literario (por ejemplo Don Quijote, Macbeth, Platero), o bien de una invención (por ejemplo el fuego, la pólvora, la televisión).

Divide la clase en grupos de 3 alumnos y propone la simulación de un juicio al

personaje o a la invención que se haya escogido. Dentro del grupo los roles se subdividen del siguiente modo:

– Un alumno representa *la defensa*: su tarea es documentarse sobre el «imputado» para mostrar los aspectos positivos, minimizando los negativos.
– Un alumno representa *la acusación*: su tarea es documentarse sobre el «imputado» para mostrar los aspectos negativos, minimizando los positivos.
– Un alumno representa *al juez*: su tarea es documentarse de modo objetivo sobre el «imputado», escuchar la acusación y la defensa y expresar el veredicto sobre la base de los datos presentados.

Tras haberse documentado lo suficiente en casa (en libros y en Internet), el alumno acusador y el alumno defensor preparan un guión de su arenga, que debe comprender la exposición de los hechos, la defensa de su propia tesis y el rebatir de la tesis adversaria. Así se inicia el juicio: las dos partes se pronuncian y el juez ratifica al vencedor, justificando su decisión.

El profesor pide a los jueces de cada grupo que expongan el veredicto y que lo justifiquen repasando las etapas de su propio pensamiento. Se sigue el debate con la clase.

EVALUACIÓN

Durante el desarrollo del juicio el profesor pasa entre los pupitres y comprueba que las informaciones recogidas sean completas, la pertinencia de las argumentaciones y la capacidad expositiva. La misma evaluación queda reservada al veredicto final del juez. La nota de cada uno dependerá en un 80% de la nota individual y en un 20% de la evaluación de la capacidad colaborativa demostrada dentro del grupo.

8. La evaluación del grupo cooperativo

Pruebas de grupo

Como alternativa a la media de las notas individuales, el profesor puede organizar pruebas específicas a través de las cuales obtener la puntuación, evaluación o calificación de grupo. A continuación describimos algunos tipos.

JUGAMOS A LA LOTERÍA

El profesor prepara una lista de preguntas y un saquito, como el de la lotería, con las fichas (hechas en cartulina) numeradas del 1 al número de alumnos de los que se compone la clase.

El docente asigna un número a cada alumno y procede del siguiente modo:

– Hace una pregunta.
– Da un tiempo mínimo para permitir que los alumnos lo consulten entre sí dentro del grupo y se aseguren de que todos conocen la respuesta.
– Saca un número del saquito.
– El alumno que tiene el número al que han llamado responde.
– Le atribuye una nota a la respuesta, que se registrará como nota del grupo.

CUESTIONARIO DE GRUPO

Para este tipo de prueba, el profesor prepara un cuestionario de 20 preguntas y entrega una copia del mismo a cada grupo. Los componentes se dividen las preguntas, de modo que tengan 4 o 5 por cabeza según lo numeroso que sea el grupo, y responden individualmente a las propias.

Una vez completadas las respuestas, los alumnos se confrontan oralmente entre sí y, eventualmente, se corrigen también entre ellos, tratando de memorizar las respuestas correctas.

El profesor plantea después una pregunta al azar a un miembro, asignándole una nota que será para todo el grupo.

Verificación de equipo

Para esta prueba, inspirada en la actividad de los torneos de grupo (véase el capítulo séptimo), el profesor prepara una serie de preguntas y las escribe en tarjetas numeradas; para cada una de ellas, y con el número correspondiente, prepara también las tarjetas con las correspondientes respuestas. En grupos de 4 o 5, los alumnos estudian para prepararse para responder a las preguntas.

Una vez terminado el estudio, el profesor prepara las mesas para el torneo, sobre las cuales se colocan dos mazos de tarjetas, con las preguntas y las respuestas correspondientes. Cada alumno de cada grupo va a sentarse a una mesa del torneo, de modo que en cada mesa estén presentes alumnos de distintos grupos.

Llegados a este punto, se pasa al torneo propiamente dicho: un alumno saca una pregunta y lo primero que hace es leer el número; el alumno a su derecha saca, del mazo de las respuestas, la tarjeta con el número correspondiente. El primer alumno trata de responder y el segundo verifica que la respuesta sea correcta. El compañero a la izquierda del primer jugador transcribe en un folio el nombre, el número de la pregunta, la respuesta que ha dado y si es correcta o incorrecta. Se avanza así en sentido de las agujas del reloj hasta terminar las tarjetas.

El profesor al final retira los folios y controla las respuestas verificando si son correctas o incorrectas. La nota individual confluye en una media de grupo.

Juego de la Oca

Para esta forma de evaluación es necesario conseguir un tablero con casillas, fichas y dados, como el clásico Juego de la Oca, o similar. El profesor prepara un cierto número de preguntas sobre el tema de interés y las escribe sobre una serie de tarjetitas, con las cuales realiza un mazo. Por tanto, escribe el nombre de cada alumno sobre una tarjetita y las introduce todas en un saquito. La prueba se desarrolla del siguiente modo:

- Cada grupo, por turnos, tira el dado para hacer avanzar su propia ficha.
- El profesor saca una tarjetita y lee la pregunta que está escrita en ella, después les concede a los alumnos un cierto tiempo para consultar con los compañeros de grupo con el fin de que todos conozcan la respuesta.
- Llegados a este punto el profesor sortea el nombre de un alumno y este responde.
- La nota se registra como nota de grupo y hará media con las obtenidas por los compañeros: cuando la primera ficha llega al final del itinerario del tablero el juego habrá terminado y se procede a la evaluación.

EVALUACIÓN COLECTIVA

El profesor implica a los alumnos en la evaluación, pidiendo a cada grupo que formule dos preguntas sobre el tema estudiado, y recogiéndolas en un cuestionario. Cada grupo responde colectivamente a todas las preguntas contenidas en el cuestionario, incluidas aquellas propuestas por el propio grupo. Para el desarrollo de la prueba los roles dentro del grupo se dividen como sigue:

– Un alumno lee la pregunta.
– Un alumno se asegura que todos expresen su propia opinión.
– Un alumno reelabora los contenidos y formula la respuesta.
– Un alumno transcribe la respuesta en el cuestionario.

TEST DE RESPUESTA MÚLTIPLE

El profesor prepara un test de respuesta múltiple sobre el tema estudiado y entrega dos copias a cada alumno. Éste realiza el test, entrega una copia al profesor y la otra se la queda. Llegados a este punto cada grupo se reúne y los compañeros comparan las respuestas dadas por cada uno, las discuten y llegan a un acuerdo sobre la respuesta correcta, asegurándose de que todos la hayan entenido.

Luego el profesor revisa los tests entregados al principio y plantea preguntas a cada alumno sobre una de las preguntas, dándole la posibilidad de cambiar la respuesta que dio anteriormente y pidiéndole que la justifique. Cada alumno recibe una nota que después hará media con la de los compañeros, construyendo la nota de grupo.

Pruebas para verificar la situación del individuo en el grupo

La evaluación de las actividades cooperativas debe proyectarse con sumo cuidado porque, según la tipología o la modalidad de evaluación adoptadas, el tipo de interdependencia que se crea dentro de los grupos de aprendizaje será distinto. Como hemos ya mencionado anteriormente, la evaluación individual y/o de grupo puede ser un instrumento fundamental para crear el «encaje» que favorezca el compromiso individual y compartido con el fin de que todos sean capaces de superar la prueba final. En la literatura académica se hallan diversas modalidades de evaluación de los grupos cooperativos; a continuación describimos brevemente algunas de ellas.

LA PUNTUACIÓN DE ME JORA

Esta modalidad de evaluación se basa en un principio propuesto por Slavin (1995), el de la igual oportunidad de éxito, según el cual, al evaluar a cada alumno, es oportuno evitar la comparación entre sus resultados y los de los compañeros, operando en cambio sólo con sus resultados anteriores de modo que se subrayen sus mejoras o empeoramientos.

Para hacer esto, Slavin sugiere la modalidad de evaluación de la *puntuación mínima de base*, la cual prevé que el profesor establezca un nivel de partida para cada alumno sobre el que evaluar sus progresos.

El procedimiento original propuesto por Slavin es a menudo considerado por los profesores como un poco enrevesado. Su adaptación más fácil podría ser la siguiente: para fijar el nivel de partida de cada uno, el profesor puede proponer a principio de curso una prueba, como un cuestionario de 30 preguntas, y atribuir 2 puntos para cada respuesta correcta, 1 para cada respuesta parcialmente correcta y 0 para las equivocadas.

La puntuación total lograda constituirá el punto de partida (puntuación mínima de base) con la cual el profesor comparará las puntuaciones obtenidas en las tareas sucesivas.

La finalidad es la de evitar las relaciones de interdependencia negativa, dado que el valor de una nota no aumenta o disminuye en base al de los demás, sino que es un valor absoluto para el alumno, pues se compara sólo con la nota que él mismo ha obtenido con anterioridad.

MEDIA INDIVIDUAL Y DE GRUPO

Es una de las modalidades de evaluación más utilizada en las actividades cooperativas. Permite conciliar la exigencia de dar una evaluación individual con la de valorar el trabajo de grupo y favorecer una interdependencia de evaluación.

Se suministra la prueba (un test de comprobación, unas preguntas orales, una tarea en clase, etc.) a la cual el profesor le atribuye una puntuación individual que constituye la nota de cada alumno.

Dicha puntuación después confluirá en una nota de grupo, que se calcula como sigue:

– Se suman las puntuaciones individuales de todos los componentes del grupo.
– Se divide la suma por el número de componentes obteniendo así una media aritmética que constituye la puntuación de grupo.
– Se decide qué peso otorgarle a la puntuación del grupo en la puntuación individual final: por ejemplo, la nota individual el 70% y la nota del grupo 30%.

Para que quede más claro, recogemos un ejemplo a continuación, en la **figura 8.1**.

Grupo «Los magos»: puntuaciones individuales del cuestionario de comprobación
Mario = 6 Miguel = 5 Juana = 7 Lucía = 8 Suma de las puntuaciones: 6 + 5 + 7 + 8 = 26 Puntuación de grupo: 26 : 4 = 6,5 Puntuación individual final: media del grupo (30%) + puntuación individual (70%). Puntuación final de Mario: – Multiplicamos 6,5 (media del grupo) por 30 y dividimos entre 100 para obtener el peso de la puntuación de grupo: 1,95. – Multiplicamos 6 (puntuación individual) por 70 y dividimos entre 100 para obtener el peso de la puntuación individual de Mario= 4,2. – Sumamos las puntuaciones de grupo e individual 1,95 + 4,2 = 6,15 y decidimos si redondear el resultado obtenido por exceso o por defecto.

Figura 8.1. Ejemplo de puntuaciones individuales al cuestionario de comprobación.

El profesor puede establecer cuánto debe pesar la puntuación de grupo respecto a la individual sobre la base del objetivo que pretende alcanzar con aquella actividad en concreto.

Una regla general puede ser que cuanto más autónomos sean los grupos y más hábiles en la cooperación, menor será el peso de la puntuación de grupo. Por el contrario, cuanto menos consciente sea el grupo de la utilidad de la colaboración y menos autónomo sea en las actividades cooperativas, más oportuno es sopesar la nota de grupo respecto a la individual.

Por ejemplo, en las primeras ocasiones en las que proponga actividades cooperativas, el profesor podría decidir favorecer un grado más alto de interdependencia positiva de evaluación haciendo que tanto la puntuación de grupo como la individual valgan un 50% o incluso darle más relevancia a la puntuación de grupo que a la individual (por ejemplo 60% la primera y 40% la segunda).

ANTES Y DESPUÉS

Este método permite valorar la puntuación de mejora, según el principio propuesto por Slavin (1995). El profesor entrega un cuestionario a todos los alumnos, que tendrán que responderle individualmente. Una vez agotado el tiempo para rellenarlo, el profesor

recoge los cuestionarios y los alumnos se reúnen con sus compañeros de grupo. Juntos discuten las preguntas y las respuestas que han dado, se miden entre ellos y se aseguran de que todos hayan asimilado la respuesta correcta.

Al final el profesor les entrega a todos los alumnos el mismo cuestionario en blanco, y les pide que lo hagan de nuevo.

Cada alumno será evaluado de modo que se valoren los progresos realizados entre la primera y la segunda compilación del cuestionario.

AUTOEVALUACIÓN

Este método le permite al profesor evaluar no tanto los conocimientos como la capacidad de trabajar en grupo de los alumnos a nivel individual; puede por tanto usarse como criterio de evaluación integral mediante test y preguntas individuales.

El profesor entrega a cada grupo una tarjeta que indica las *habilidades sociales* (respecto a la opinión de los demás, disponibilidad para ayudar a los demás, disponibilidad para la escucha, etc.) y las *habilidades académicas e intelectuales* (conocimiento de los contenidos, capacidad de síntesis, claridad expositiva, etc.) que hay que evaluar.

Cada alumno será evaluado por los compañeros a la luz de todos estos aspectos, de modo que se subraye su aportación positiva al trabajo de grupo y sugerirle los puntos en los que podría mejorar. Es importante que la evaluación se produzca en un clima sereno y amigable y que el objeto de discusión sean los comportamientos y no las personas.

En el caso que las actividades de grupo se prolonguen durante semanas, este sistema de autoevaluación puede proponerse más de una vez, de modo que permita supervisar los progresos relacionales y de aprendizaje.

La evaluación de las habilidades sociales

Además del logro de los objetivos específicos de aprendizaje, es oportuno evaluar también el desarrollo de las habilidades sociales. Como hemos visto en el cuarto capítulo, para esta evaluación es oportuno valerse de un instrumento objetivo como la ficha de registro, (ver **figura 4.1**, pág 50), sobre la cual marcar la presencia o ausencia de cada comportamiento. De este modo el profesor dispone, para cada componente del grupo, de datos concretos sobre la aplicación de las habilidades sociales y puede decidir el peso que le otorgará a dicha evaluación sobre la puntuación/nota individual final.

Para que quede claro, retomamos el ejemplo visto más arriba y en particular el caso de Mario. Está previsto que su puntuación final esté compuesta por el 70% de la individual y el 30% de la grupal.

Supongamos que queremos considerar, para la puntuación final, también la evaluación

de las habilidades sociales y que la puntuación de Mario en esta área sea igual a 7.

Entonces debemos fijar el peso de este componente, operando un nuevo reparto del 100% de la puntuación, esta vez sobre tres voces (puntuación individual obtenida en la prueba de comprobación, puntuación de grupo, aplicación de las habilidades sociales) en vez de dos (puntuación individual obtenida en la prueba de comprobación y puntuación de grupo).

Una posible elección puede ser la siguiente:

60% = puntuación individual
20% = puntuación de grupo
20% = puntuación en las habilidades sociales

Puntuación individual = 6

Puntuación de grupo = 6,5

Puntuación individual en las habilidades sociales = 7

Hemos decidido otorgar el 60% a la puntuación individual: 6 x 60/100 = 3,6
Hemos decidido otorgar el 20% a la puntuación de grupo: 6,5 x 20/10 = 1,3
Hemos decidido otorgar el 20% a la puntuación de las habilidades sociales: 7 x 20/100 = 1,4

Sumamos, llegados a este punto, las tres puntuaciones y obtenemos la nota final de Mario:

3,6 + 1,3 + 1,4 = 6,3

Observamos que la puntuación final de Mario ha aumentado añadiendo el valor que ha obtenido en las habilidades sociales.

Bibliografía

Baldacci M. (2004), *Individualizzazione*. En G. Cerini y M. Spinosi, *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid, pp. 208-213.

Bara B. (1999), *Pragmatica cognitiva*, Torino, Bollati Boringhieri.

Bertagna G. (2003), *Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei Documenti nazionali della Riforma*, Milano, Cisem.

Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.

Brophy J. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, LAS.

Cattaneo P. (2004), *Educazioni*. En G. Cerini y M. Spinosi, *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid, pp. 137-145.

Child Development Project (2000), *Ways we want our class to be: Class meetings that build commitment to kindness and learning*, Oakland, CA, Developmental Studies Center.

Chiosso G. (2004), *Personalizzazione*. En G. Cerini y M. Spinosi, *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid, pp. 288-296.

Cohen E.G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi: Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson.

Comoglio M. (1996a), *Presentazione*. En D.W. Johnson, R.T. Johnson y E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.

— (1996b), Che cos'è il Cooperative Learning, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 43, pp. 259-293.

— (1998), *Educare insegnando: Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.

— y Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo: Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.

Crittenden P.M. (1997), *Pericolo, sviluppo e adattamento*, Milano, Masson.

Dalton J.E. y Watson M. (1997), *Among friends: Classrooms where caring and learning prevail*, Oakland, CA, Developmental Studies Center.

De Beni M. (1998), *Prosocialità e altruismo: Guida all'educazione socioaffettiva*, Trento, Erickson.

Deutsch M. (1968), *The effects of cooperation and competition upon group process*. In D. Cartwright e A. Zander, *Group dynamics*, New York, Harper & Row, pp. 319-353.

Dishon D. y O'Leary P. (1984), *A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools*, Holmes Beach, FL, Learning Publications.

Drago R. (2003), *Dispersione*. En G. Cerini y M. Spinosi, *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid, pp. 118-127.

Dreyer E. y Harder K. (2012), *99 idee per lavorare in gruppo: Strategie e suggerimenti per una didattica efficace*, Trento, Erickson.

Fabiani R. y Passantino C. (2007), *Risolvere i conflitti in classe: Tecniche di apprendimento cooperativo e counseling educativo*, Trento, Erickson.

Franta H. (1985), *Relazioni sociali nella scuola: Promozione di un clima umano positivo*, Torino, SEI.

Franta H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore: Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS.

Gentile M. (1998), Motivare ad apprendere, *ISRE Quadrimestrale di Scienza della Formazione e Ricerca Educativa*, vol. 5, n. 2, pp. 80-109.

— (2000a), *Effetti prosociali, cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*, Roma, UPS-FSE.

— (2000b), *Logiche di intervento e abbandono scolastico: Note per una prassi dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli.

— (2004), *Contesto*. En G. Cerini e M. Spinosi, *Voci della Scuola*, Napoli, Tecnodid, pp. 83-90.

Gentile M. y Petracca C. (2003), *Apprendimento cooperativo: Spunti per l'innovazione didattica*, Torino, Elmedi.

Gentile M., Rubino F., Iaccarino C. y La Prova A. (2002), *La conduzione della classe a piccoli gruppi e lo sviluppo della funzione docente*, Rapporto Tecnico relativo all'Azzione 2 del Piano Integrato d'Area Empolese Val d'Elsa, Sub-Area Bassa Val d'Elsa, a.s. 2001-2002.

Hargie O., Saunders C. y Dickson D. (1989), *Social skills in interpersonal communication*, London, Routledge.

Iaccarino C. (2003), *Esempi didattici di apprendimento cooperativo: Direzione Didattica di Martinsicuro*. En M. Gentile y C. Petracca, *Apprendimento Cooperativo: Spunti per l'innovazione didattica*, Torino, Paravia-Bruno Mondadori.

Johnson D.W. y Johnson R.T. (1987), *Learning together and alone*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

— (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, MN, Interaction Book Company.

— (1991), *Cooperative Learning and classroom and school climate*. In B.J. Fraser y H.J. Walberg, *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*, New York, Pergamon, pp. 55-74.

Johnson D.W., Johnson R.T y Anderson D. (1983), Social interdependence and classroom climate, *Journal of Psychology*, vol. 114, pp. 135-142.

Johnson D.W., Johnson R.T. y Holubec E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson. (Trad. esp.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999).

Kagan S. (1985), *Co-op Co-op: A flexible Cooperative Learning technique*. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck, *Learning to cooperate, cooperating to learn*, New York, Plenum, pp. 437-462.

— (1994), *Cooperative learning*, San Juan Capistrano, CA, Kagan Cooperative Learning.

Kolb D.A. (1973), *On management and the learning process*, Working Paper No. 652-73, MIT Sloan School.

La Prova A. (2003), *Esempi didattici di apprendimento cooperativo: Rete di scuole della Bassa Val d'Elsa*. En M. Gentile y C. Petracca, *Apprendimento Cooperativo: Spunti per l'innovazione didattica*, Torino, Paravia-Bruno Mondadori.

— (2004), La costruzione di un clima di classe positivo, *Psicologia Scolastica*, vol. 3, n. 2, pp. 211-232.

— (2008), *Apprendimento cooperativo e differenze individuali*, Trento, Erickson.

— (2015), *L'apprendimento cooperativo*. En H. Demo, *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 127-146.

Pellerey M. (2000), Il portfolio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze, *ISRE*, vol. 7, n. 2, pp. 5-28.

Petracca C. (2003), *Progettare per competenze: Verso i piani di studio personalizzati*, Milano, Elmedi.

Ryan R.M. (1993), *Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development*. En J.E. Jacobs, *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation. Vol. 40*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, pp. 1-56.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo. (Trad. esp.: *El profesional reflexivo*. Paidós, 1998).

Sharan Y. y Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca: L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Trento, Erickson. (Trad. esp.: *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla: Movimiento Escuela Popular, 2004).

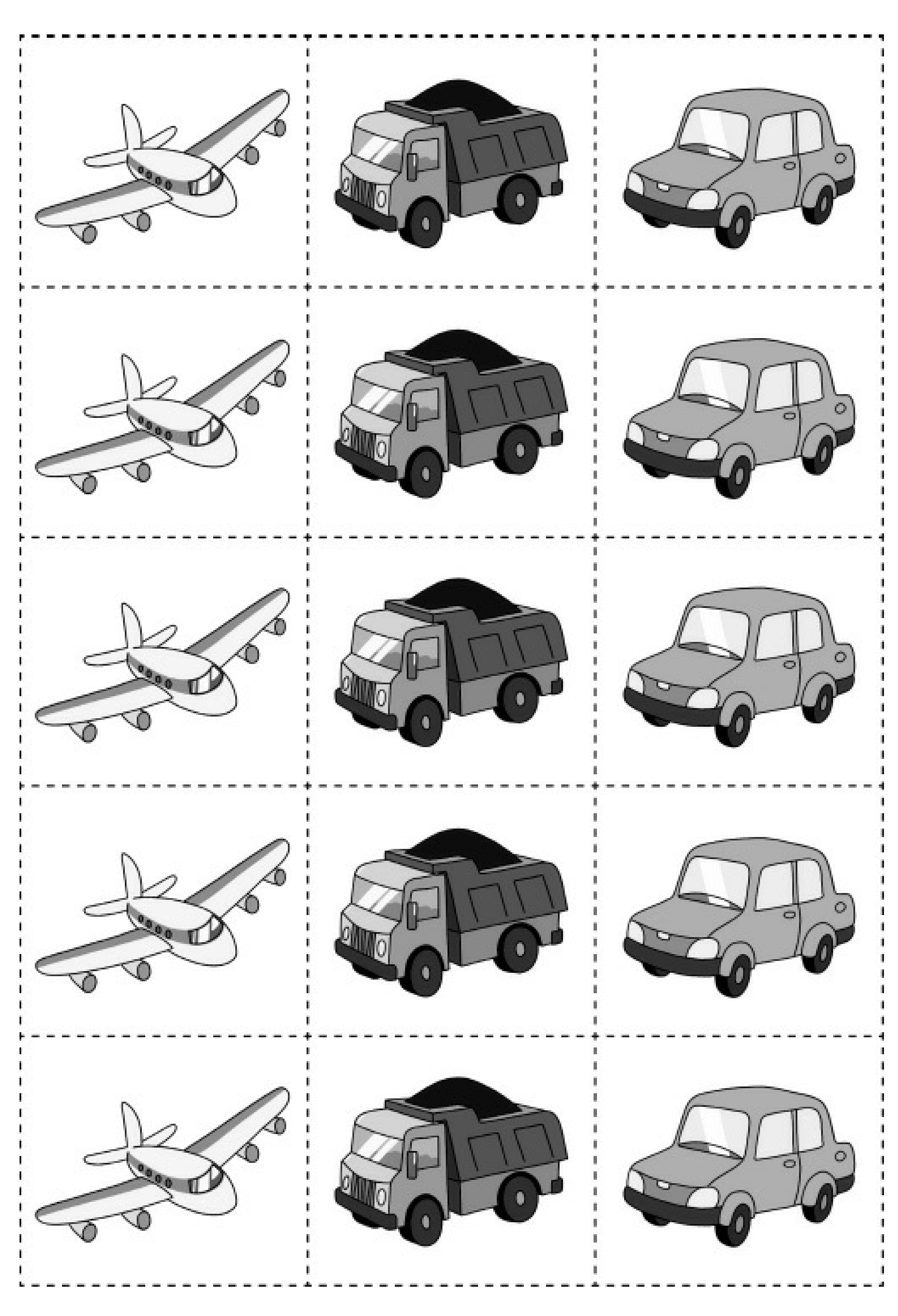
Slavin R.E. (1990), *Cooperative Learning: Theory, research, and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

— (1995), *Cooperative Learning and intergroup relations*. En A.B. James, *Secondary school and Cooperative Learning: Theories, models and strategies*, New York, Garland, pp. 281-300.

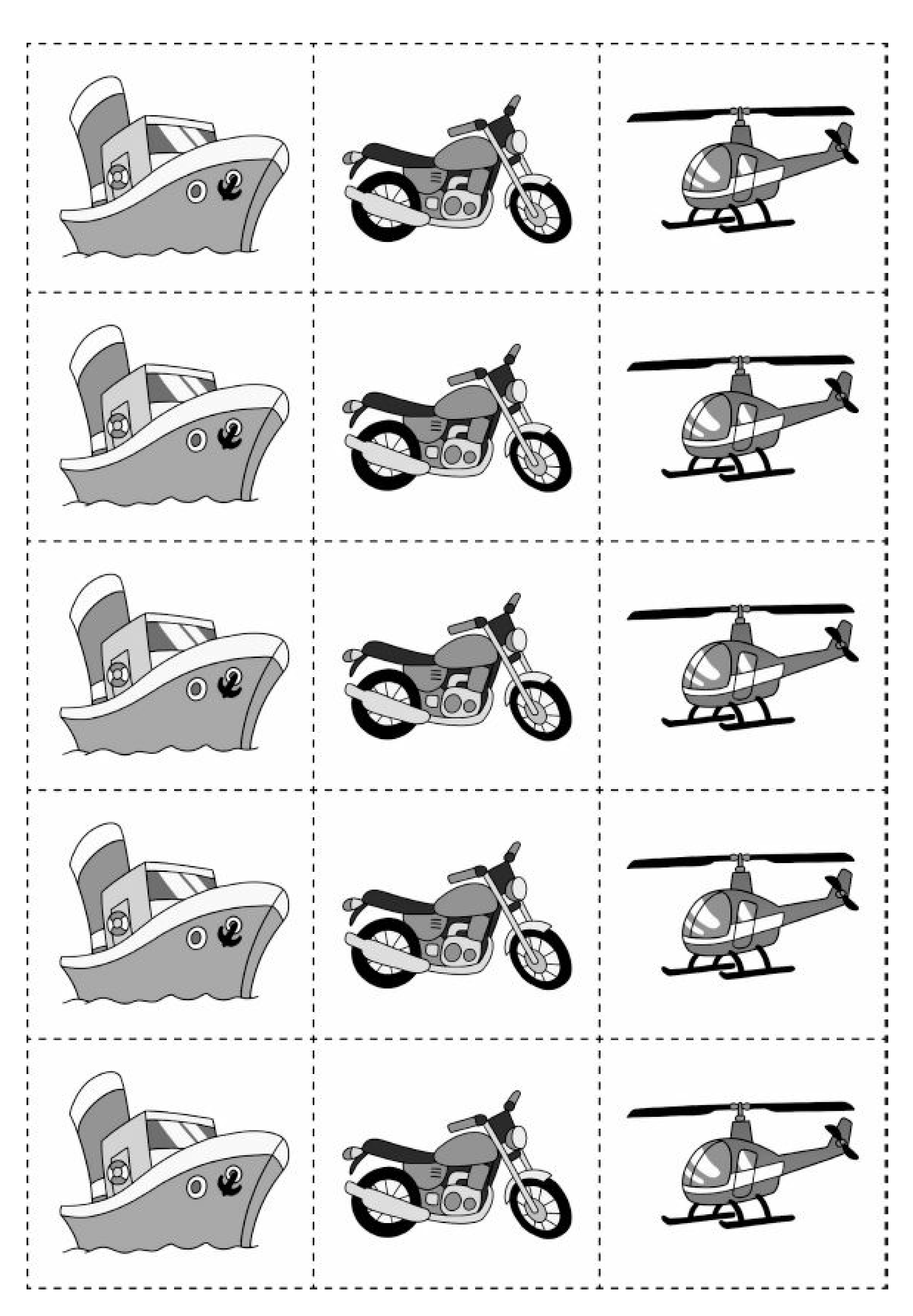
Apéndice

Materiales	Actividad
Viñetas	El puzle
Cartelitos de los antónimos	Sinónimos y antónimos
Cartelitos de los sinónimos	Sinónimos y antónimos
Cartelitos de inventores y de invenciones	A cada uno su invento
Cartelitos de frases hechas	Frases hechas
Cartelitos de los Estados y de sus capitales	Estados y capitales
Cartelitos de los comportamientos inherentes a las habilidades sociales	Aprendemos a respetarnos con las tarjetitas.
Tarjetitas «¿Cómo me describiría mi mejor amigo?».	¡Todos en la caja!

VIÑETAS (1)



VIÑETAS (2)



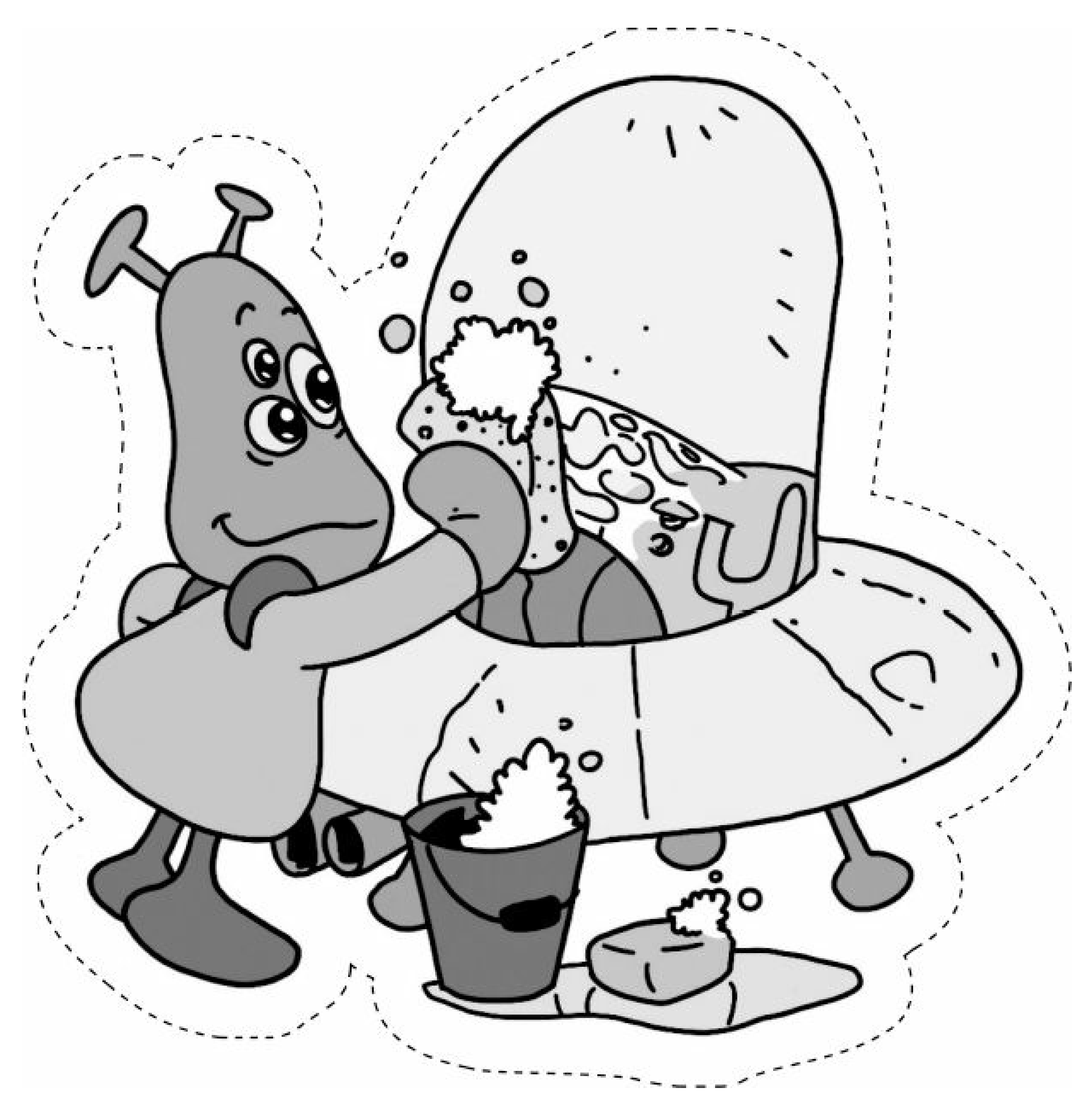
VIÑETAS (3)



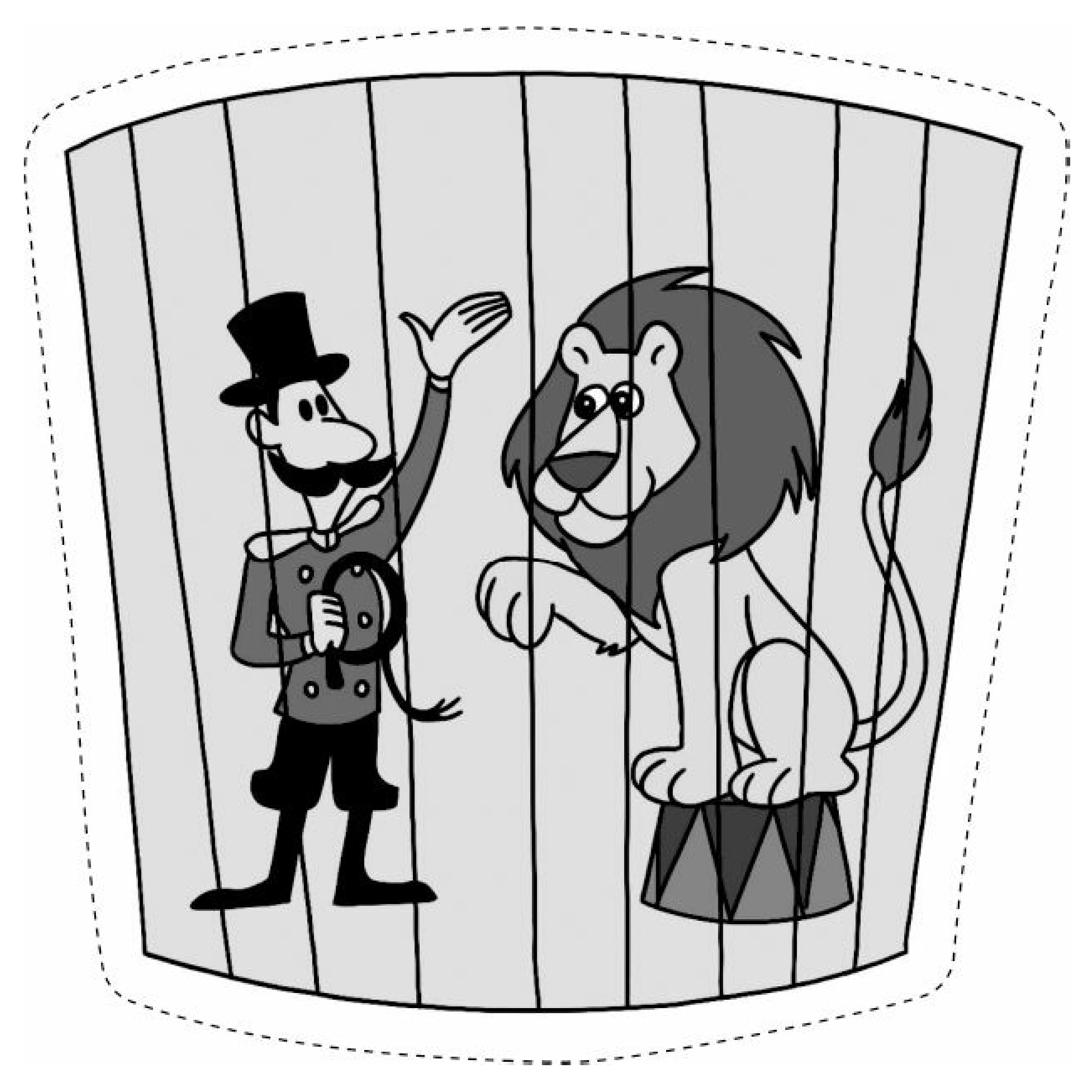
VIÑETAS (4)



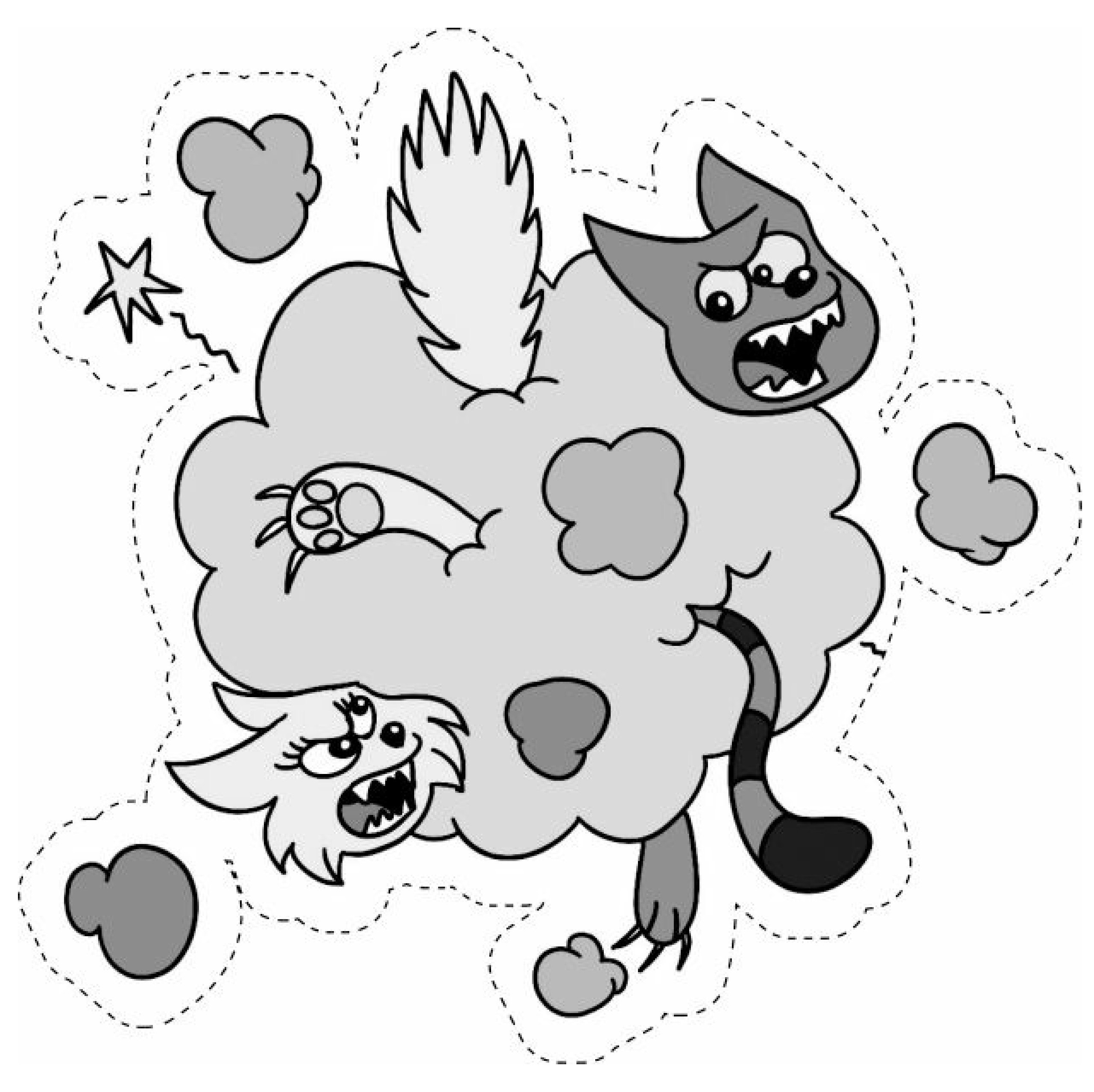
VIÑETAS (5)



VIÑETAS (6)



VIÑETAS (7)



VIÑETAS (8)



VIÑETAS (9)



VIÑETAS (10)



CARTELITOS DE ANTÓNIMOS (1)

triste	torcido	pequeño	viejo
feliz	recto	grande	nuevo
bajo	gordo	malo	egoísta
alto	delgado	bueno	generoso

CARTELITOS DE ANTÓNIMOS (2)

incorrecto	antipático	frío	fácil
correcto	simpático	caliente	difícil
oscuro	pobre	cerrado	débil
claro	rico	abierto	fuerte

CARTELITOS DE ANTÓNIMOS (3)

blando	veloz	ancho	áspero
duro	lento	estrecho	liso
amargo	pesado	vacío	agitado
dulce	ligero	lleno	tranquilo

CARTELITOS DE SINÓNIMOS (1)

roca	generoso	lactante	extenso
guijarro	amable	bebé	amplio
piedra	bueno	neonato	grande

CARTELITOS DE SINÓNIMOS (2)

educador	exacto	feliz	sereno
maestro	correcto	contento	tranquilo
profesor	cierto	alegre	calmado

CARTELITOS DE SINÓNIMOS (3)

difícil	complicado	abstruso
duro	rígido	sólido
bosque	selva	foresta
maravilloso	espléndido	magnífico

CARTELITOS DE

INVENTORES Y DE INVENCIONES (1)

Galileo Galilei	Antonio Meucci	Johann Gutenberg	Adolphe Sax
Fenicios	Hermanos Montgolfier	László József Bíró	Hermanos Lumière
Sumerios	Guglielmo Marconi	Thomas Edison	Alfred Nobel

CARTELITOS DE

INVENTORES Y DE INVENCIONES (2)

catalejo	teléfono	imprenta	saxo
alfabeto	globo aerostático	bolígrafo	cine
rueda	radio	bombilla	dinamita

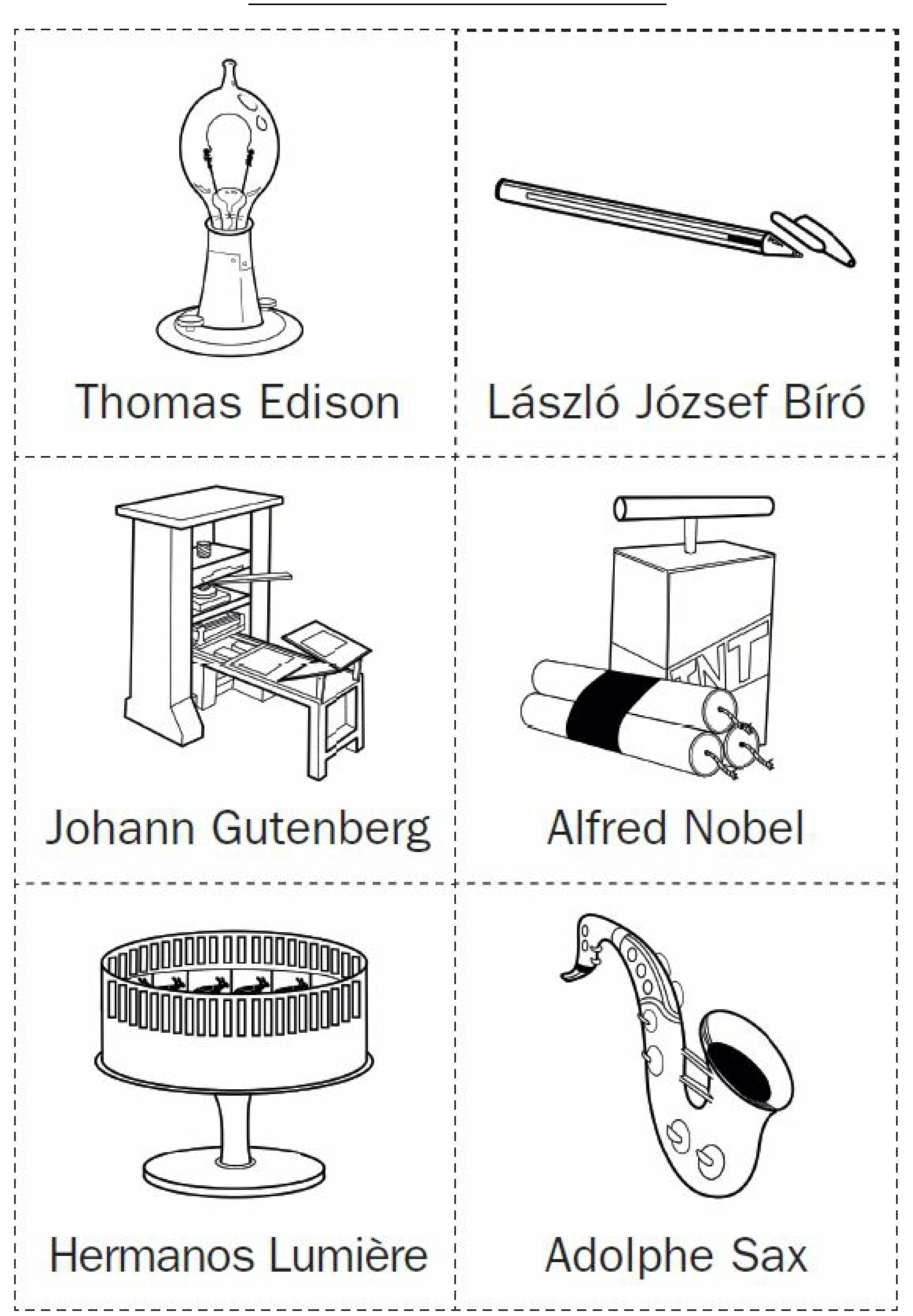
CARTELITOS DE

INVENTORES Y DE INVENCIONES (3)



CARTELITOS DE

INVENTORES Y DE INVENCIONES (4)



CARTELITOS DE FRASES HECHAS (1)

Ir con pies de plomo	Ir de mal en peor	Darse de morros	Montar un espectáculo
Ser cuatro gatos	Dar palos de ciego	Meter las narices	Cantarlo todo
Poner palos a las ruedas	Poner los puntos sobre las íes	Tener malas pulgas	Esperar que caiga del cielo
Dar gato por liebre	Buscarle tres pies al gato	Hacer borrón y cuenta nueva	Perder los papeles

CARTELITOS DE FRASES HECHAS (2)

Proceder con cautela	Empeorar	Encontrarse con algo por sorpresa	Hacer un escándalo
Ser muy pocos	Equivocarse	Entrometerse	Confesar
Obstaculizar	Precisar claramente	Tener mal carácter	Esperar tener suerte sin hacer nada
Engañar	Complicarse en exceso	Empezar de nuevo	Perder la paciencia

CARTELITOS DE LOS

ESTADOS Y DE SUS CAPITALES (1)

Francia	París
Gran Bretaña	Londres
Alemania	Berlín
España	Madrid
Portugal	Lisboa
Dinamarca	Copenhague

CARTELITOS DE LOS

ESTADOS Y DE SUS CAPITALES (2)

Noruega	Oslo
Suecia	Estocolmo
Austria	Viena
Irlanda	Dublín
Grecia	Atenas
Países Bajos	Amsterdam

CARTELITOS DE LOS COMPORTAMIENTOS

INHERENTES A LAS HABILIDADES SOCIALES (1)

Asiento	Miro a los ojos a quien habla
Resumo con mis propias palabras	Hago preguntas para asegurarme de haber entendido
Le doy la espalda a quien habla	Digo frases como: «¿De verdad?», «¡Interesante!», «Estoy de acuerdo»
Interrumpo a quien habla sin levantar la mano	Corro por la clase

CARTELITOS DE LOS COMPORTAMIENTOS

INHERENTES A LAS HABILIDADES SOCIALES (2)

Miro a los ojos a la persona que me está escuchando	Hablo de otra cosa
Me aseguro de que mis compañeros hayan entendido con preguntas como «¿Está todo claro?», «¿Hay dudas?»	Critico las ideas y no las personas
No respeto el turno de palabra	Les pregunto a los demás su opinión
Ignoro las opiniones de los demás	Hablo demasiado despacio o demasiado fuerte

CARTELITOS DE LOS COMPORTAMIENTOS

INHERENTES A LAS HABILIDADES SOCIALES (3)

Pido y ofrezco ayuda a mis compañeros	Les pido su parecer a los demás	Me burlo de quien se equivoca	Grito
Presto mis cosas	Llevo a término mi tarea	Aliento la participación de todos	No respeto los turnos

CARTELITOS DE LOS COMPORTAMIENTOS

INHERENTES A LAS HABILIDADES SOCIALES (4)

Me levanto sin pedir permiso	Me congratulo con los demás por su trabajo
Sonrío a los compañeros	Choco esos cinco
Digo frases como «¡Bravo, sigue así!», «¡Has mejorado mucho!»	Subrayo los errores en vez de los progresos
Le hago el trabajo a quien le cuesta más	No reconozco el compromiso y los esfuerzos de los demás

TARJETITAS

«CÓMO ME DESCRIBIRÍA MI MEJOR AMIGO?»

¿Cómo me describiría mi mejor amigo?

¿Cómo me describiría mi mejor amigo?

Colección
EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje.*
—*Estrategias para una lectura reflexiva.*
—*Ideas prácticas para un currículo creativo.*
—*¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.*
—*Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre…*
AGUILERA, C y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.*
ALONSO, A. M.ª: *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.*
ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.*

BADILLO, R. M.ª: *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.*
BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.*
—*Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.*
BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.ª D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.*
BLASE, J. y KIRBY, P. C.: *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.*
BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.*
BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la Psicología Cognitiva y Experimental.*

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: *El desarrollo psicomotor. Desde la infacia hasta la adolescencia.*
CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.*
CAÑIZARES, G. *Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje.*
CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.*
CERRO, S.: *Elegir la excedencia en la gestión de un centro educativo.*
CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.*
CURWIN, R. L.: *Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión.*

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.*
DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.*
DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias.*

ESCALERA CASTILLO, I.: *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.*

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.*
FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.*
FRANKLIN, E.: *Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico. En la familia y en la escuela.*

GABRIEL, G.: *Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.*
GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.*
GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.*
GARNETT, S.: *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.*
GÓMEZ, M.ª T.; MIR, V.: *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.*
—y SERRATS, M.ª G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la*

clase.
GONNET, J.: *El periódico en la escuela*.
GONZÁLEZ y SOLANO, J. M.: *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*.
GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias*.

HANCOCK, J.: *Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos*.
HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*.
HUDSON, D.: *Dificultades Específicas de Aprendizaje y otros trastornos*.

ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad*.
—y DEL CARMEN, I.: *El Departamento de Orientación en un centro escolar*.

JACQUES, J. y P.: *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica*.

KNAPCZYK, D.: *Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina*.

LOOS, S. y HOINKIS, U.: *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico*.
LOUIS, J. M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar*.
LUCAS, B. y CLAXTON, G.: *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética*.
LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía*.

MAÑÚ, J. M.: *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*.
MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*.
MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces*.
MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa*.
MORAINE, P.: *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*.
MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral*.
MUZÁS, BLANCHARD y SANDÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix*.

NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo*.
NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*.

ONTORIA, A. y otros: *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*.
—*Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*.
—*Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*.
—*Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*.

OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos*.

PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*.
PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.ª V.: *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*.
PERPIÑÁN, S.: *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes»*.
PIANTONI, C.: *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticon necesidades educativas especiales*.

POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: *Cómo vivir con un niño/a hiperactivo/a. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar*.
PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*.

RAMOS, F. y VADILLO, J.: *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra*.
ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*.
RUEDA, R.: *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria*.
—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*.

SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*.
SÁNCHEZ, S. C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo*.
SANTOS, M. A.: *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*.
SCHWARTZ. S, y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*.
SEGURA, M.: *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*.
—y ARCAS, M.: *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*.
SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar*.
STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático*.

TAYLOR, P. G.: *Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres*.
TORRE, S. de la, y otros: *El cine, un entorno educativo*.
TORREGO, J. C. (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*.
—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnas/os ayudantes*.
TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas*.
TRIANES, M.ª V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*.

VAILLANCOURT, G.: *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*.
VIEIRA, H.: *La comunicación en el aula*.
VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores*.

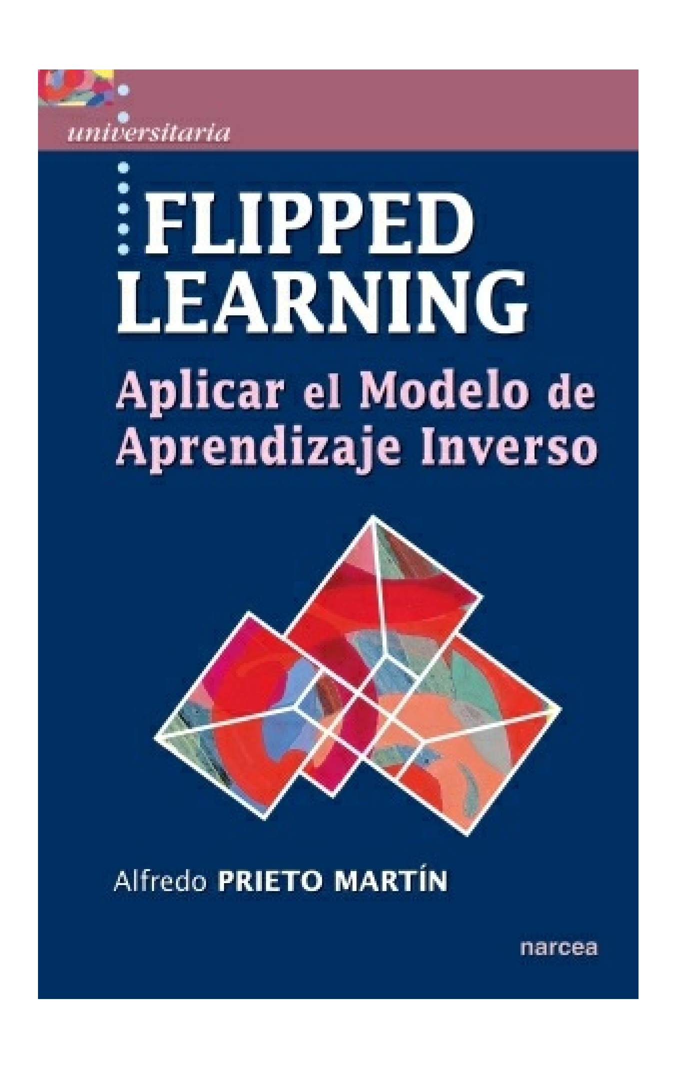
WILCOCK, A.: *De la Primaria a la Secundaria*.

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Título original: *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*

Traducción: Sara Alcina Zayas
Imagen de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2316-0
ISBN ePdf: 978-84-277-2317-7
ISBN ePub: 978-84-277-2318-4


universitaria
FLIPPED LEARNING
Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso
Alfredo PRIETO MARTÍN
narcea

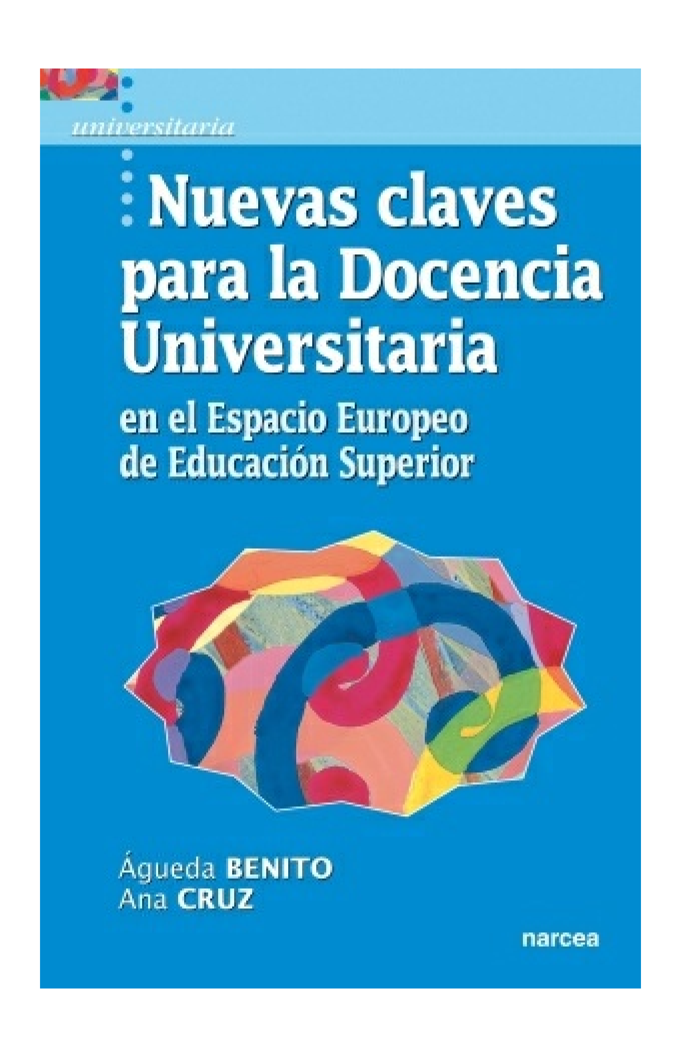
Flipped learning

Prieto Martín, Alfredo
9788427723481
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Aporta al profesorado todos los conocimientos y estrategias que necesita adquirir para llevar a cabo con éxito el modelo de aprendizaje inverso (flipped learning) que tan buenos resultados está dando a miles de profesores de todos los niveles educativos en el mundo. El libro es un manual de ayuda para docentes que quieren empezar a implementar metodologías de aula inversa en sus asignaturas. Aporta conocimientos básicos sobre el modelo de aprendizaje inverso, así como información relevante sobre las distintas metodologías y herramientas tecnológicas que pueden usarse en distintas asignaturas y áreas de conocimiento.
Especialmente útiles son los capítulos en los que se explica cómo implementar las distintas metodologías de fomento del estudio previo (Just-in-Time Teaching, Peer Instruction, Team Based Learning y PEPEOLA) y cómo lograr motivar a los alumnos a realizar el estudio previo mediante técnicas de marketing del modelo y de gamificación. También es de gran utilidad el capítulo sobre cómo analizar las respuestas de los alumnos tras la interacción con los materiales, a fin de conocer cuáles son sus intereses y dificultades reales; en el libro se muestran diversos modos de aprovechar este feedforward procedente de los alumnos para replantear las clases, teniendo en cuenta sus intereses y dificultades, proporcionándoles así el feedback que más necesitan.
Finalmente, el libro presenta también resultados de experiencias de este modelo, llevadas a cabo con éxito en varias asignaturas universitarias de distintos grados.

Cómpralo y empieza a leer


universitaria
Nuevas claves para la Docencia Universitaria
en el Espacio Europeo de Educación Superior
Águeda BENITO
Ana CRUZ
narcea

Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

Benito, Águeda
9788427722583
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La redefinición de los objetivos de la Educación Superior que supone el proceso de convergencia europea implica grandes novedades en el planteamiento de la enseñanza que viene desarrollándose en las universidades. Este libro de naturaleza práctica e ilustrado permanentemente por ejemplos concretos y recomendaciones sencillas, pretende facilitar el cambio docente necesario para la verdadera construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Los autores comienzan describiendo los elementos fundamentales del nuevo enfoque docente, extendiéndose posteriormente en la descripción de un conjunto de herramientas que pueden hacer posible el cambio. Además de abordar la descripción práctica de los métodos activos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento del alumnado por parte del profesor, este libro dedica sendos módulos a la evaluación y a la utilización de las TICs en la Educación Superior, contemplando, finalmente, algunas recomendaciones para el desarrollo integrado de la actividad docente e investigadora del profesorado universitario.

Cómpralo y empieza a leer


MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS
LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE
Un marco metodológico clave para la innovación
educación hoy estudios
narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles.

Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad.

La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer


Elena FRANKlin


GeMeLos
Orientaciones
Sobre su CrianzA
y DesarroLLo
PsiCoLóGico
EN LA FAMILIA
Y EN LA ESCUELA

narcea

Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico

Franklin, Elena
9788427722002
152 Páginas

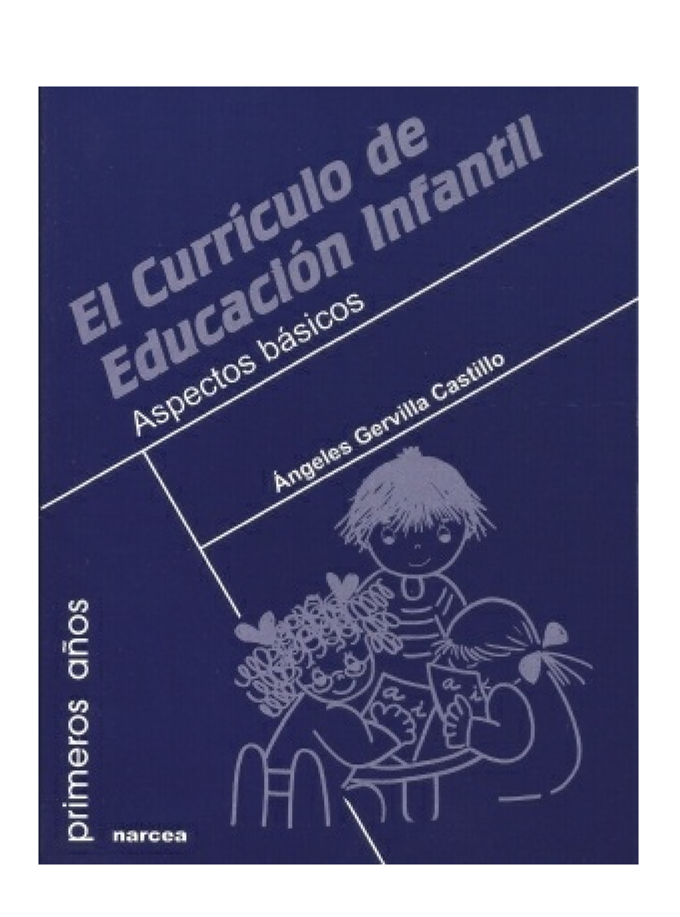
Cómpralo y empieza a leer

Este libro, escrito en un lenguaje sencillo, asequible y a la vez riguroso, tiene un doble propósito, contribuir al conocimiento teórico sobre aspectos particulares del desarrollo psicológico en gemelos y mellizos y, a la vez, servir de instrumento de ayuda y orientación práctica a los padres, familiares y docentes sobre cómo anticipar, comprender y también resolver y mejorar aspectos espcíficos durante la crianza, evolución y desarrollo de múltiples.

La obra explica el desarrollo y crianza de gemelos y mellizos desde la concepción hasta la adolescencia, enfatizando sus características psicológicas y afectivo-sociales, combinando los conocimientos científicos del tema con la experiencia de la propia autora quien, además de ser madre de dos parejas de gemelos y abuela de otro par, es psicóloga y experta en este tema. En el último capítulo se narran algunas experiencias difíciles, y cómo afrontarlas, cuando un gemelo sobrevive al otro, para culminar con variados testimonios y vivencias de familias donde se han dado partos de gemelos y mellizos.

Incluye un Glosario que ayudará a los diferentes lectores a la mejor comprensión de la obra.

Cómpralo y empieza a leer


El Currículo de Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones famililа-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer

Índice